

Leistungsentwicklung im Studium: Material der gemeinsamen wissenschaftlichen Konferenz des Zentralinstituts für Jugendforschung (Abteilung Studentenforschung) und der Karl-Marx-Universität (Laboratorium für Studentenforschung)

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ). (1989). *Leistungsentwicklung im Studium: Material der gemeinsamen wissenschaftlichen Konferenz des Zentralinstituts für Jugendforschung (Abteilung Studentenforschung) und der Karl-Marx-Universität (Laboratorium für Studentenforschung)*. Leipzig. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-405365>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

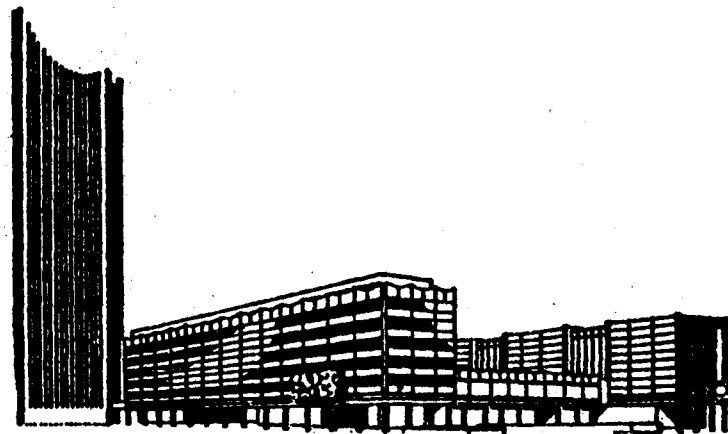
This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

00/970

ZENTRALINSTITUT FÜR JUGENDFORSCHUNG
KARL-MARX-UNIVERSITÄT LEIPZIG

LEISTUNGSENTWICKLUNG IM STUDIUM



Übersicht: Das System der SIL-Forschung unter Studierenden und Absolventen

Abgrenzung:

Abgrenzung:
Studienrichtung
Studienrichtung
Studienrichtung

Abgrenzung:
Studienrichtung
Studienrichtung
Studienrichtung

Abgrenzung:
Studienrichtung
Studienrichtung
Studienrichtung

Abgrenzung:
Studienrichtung
Studienrichtung
Studienrichtung

1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
------	------	------	------	------	------	------	------	------

VOSIL
 Untersuchung
 unter Studierenden
 (System 11.1982)

SILA
 Studierenden
SILB
 1. Semester

Nachwuchsstudienleitung

SILC
 6. Semester
SILD
 Studierende
 nach 3 Jahren
SILD
 Studierende
 nach 8 bzw. 9 Jahren

SILD verbal
 1 Jahr Abschrift
SILD verbal
 7 Jahre Abschrift

SILE
 3 bzw. 4 Jahre
 Abschrift

3D-Abschrift
 Heftteil 61
1. Ms.-Abschrift
 Heftteil 79
2D-Abschrift
 Heftteil 82
2. Ms.-Abschrift
 Heftteil 80
3D-Abschrift
 Heftteil 82

Neu-Studien
 2. Semester
 Heftteil 82
Neu-Studien
 1. Semester
 Heftteil 83

Ms.-Abschrift
 Heftteil 82
Ms.-Abschrift
 Heftteil 83

SIL Wiss.
 Sonder-
 abteilungen

SIL B16
 Individuell
 gesteuert

Extra 84

Extra 86

**Leistungs-
 gesteuerte**

82 - Heftteil

Studien-Zentrum A
 1. Semester
Studien-Zentrum B
 1. Semester
Studien-Zentrum C
 1. Semester

Studien-Zentrum
 (Heftteil)
 3. Semester

3D = 3D-Abschrift/Heftteil
 MS = Nachschub
 82 = Heftteil

in SILC
 System 11

LEISTUNGSENTWICKLUNG
(SIL-Abschlußkonfe

Material der gemeinsamen wissenschaft. Konferenz
des Zentralinstituts für Jugendforschung (Abteilung
Studentenforschung) und der Karl-Marx-Universität
(Laboratorium für Studentenforschung)
am 1. und 2. Dezember 1988
an der Karl-Marx-Universität Leipzig
zur Auswertung der Studenten-Intervallstudie Leistung
(SIL A - SIL D)

Leipzig 1989

Herausgeber:

Uta Starke (Karl-Marx-Universität Leipzig)

Harald Schmidt (Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig)

Druck:

ZIJ - LG 135/89

Inhalt

	<u>Seite</u>
VORWORT	7
Fritz TRÖGER	
Einige Aspekte studentischer Leistungsentwicklung (Begrüßung)	11
Walter FRIEDRICH	
Veränderungsprozesse im Bewußtsein der jungen Generation (Eröffnungsbeitrag)	14
Kurt STARKE	
Die SIL - Ergebnisse und Probleme (Hauptreferat)	23
<u>Konferenz-Runde 1</u>	
Gustav-Wilhelm BATHKE	
Entwicklungsverläufe - vom Studienanfänger zum Absolventen (Einführungsbeitrag)	57
Konrad WELLER	
Entwicklung der Studienleistung	68
Eva KRAATZ	
Merkmale leistungsfähiger und studienverbundener Studenten	74
Gerold SCHNEIDER	
Fach- und Berufsverbundenheit und Leistungs- entwicklung Studierender	78
Irene LISCHKA	
Bewährung der Absolventen unterschiedlicher hoch- schulvorbereitender Bildungswege im Studium	84
Hans-Friedrich LEHMANN	
Leistungsfördernde Persönlichkeitsdispositionen des Studenten und methodisches Vorgehen der Lehrkräfte	88
Jochen SCHREIBER	
Studentisches Wohnen als objektive Studienbedingung	91

	<u>Seite</u>
Kerstin SCHREIER Zur Familiensituation von Hochschulabsolventen bei Studienende	96
Joachim MÜLLER Zur Leistungsentwicklung künftiger Auslandsstudenten	102
Hubert HESSELBART Entwicklung der Einstellung zum Studienfach künftiger Auslandsstudenten	107
Hans HEINICKE Verhältnis männlicher Studenten der TU Dresden zur sportlichen Betätigung - Ergebnisse einer Zusatz- untersuchung zur SIL	110
Theo AUSTERWUHLE Stand und Entwicklung der unterschiedlichen Formen freizeitsportlicher Betätigung während des Studiums und studentische Persönlichkeitsentwicklung	115
Michael SCHREIER Zur Entwicklung körperlicher Aktivität, Leistung und Leistungsvoraussetzungen bei Studentinnen	121
Gerhard SCHREIBER Gedanken über hochschulpädagogische Ableitungen aus der SIL	126
Eveline LUUTZ Bemerkungen zu einer Bedingung studentischer Leistung	129
Erika DAMM Die Einstellung der Absolventen zum vorzeitigen Abgang	132
Heinz SCHAUER Zum geistig-kulturellen Profil der SIL-Studenten	136
ASPEKTE DER DISKUSSION	141

	<u>Seite</u>
<u>Konferenz-Runde 2</u>	
Uta STARKE Individualisierung des Studiums (Einführungsbeitrag)	143
Elke MÜLLER Individuelle Förderung im Studium - Individualisierung des Studiums	153
Birgit GABRIEL Geschlechtsspezifische Individualisierung im Studium?	157
Manfred ROCHLITZ Probleme und Aufgaben der Individualisierung im Hochschulingenieurstudium	161
Ulrich HEUBLEIN Individualisierung und optimale Gestaltung von Studienanforderungen	168
Gertraude BUCK-BECHLER Differenzierungen im studentischen Leistungsverhalten	174
Helga BELLMANN Individualisierung des Studiums als Wert	176
Erich MÜLLER Zum Experiment "Differenzierung" an der Pädagogischen Hochschule Potsdam	181
Harald SCHMIDT Das Nachwuchskaderstudium Leitung - eine Möglichkeit der individuellen Förderung von künftigen jungen Leitern	186
Matthias TPIER Erhöhung der geistigen Aktivität durch differenzierte Gestaltung des Studiums	190
Ines CIESLOK Die gemeinsame wissenschaftliche Arbeit von Lehrkräften und Ingenieurstudenten	195
ASPEKTE DER DISKUSSION	199

Konferenz-Runde 3

Harald SCHMIDT

Informiertheit als Voraussetzung für engagierte
Tätigkeit im Studium und im Beruf
(Einführungsbeitrag)

203

Gustav-Wilhelm BATHKE

Praktikum und Diplomarbeit aus der Sicht von
Studium und Beruf

210

Rainer WARCZOK, Anita STERNITZKY

Was fördert und was hindert studentische Forschung?

216

Cornelia LANG

Aspekte der Tätigkeitsstruktur von Chemiestudenten
im Hinblick auf die Berufstätigkeit

220

Gabriele TÖPPERWEIN

Zur Spezifik von Medizinstudenten

224

Erhard HARTEWIG

Neugestaltung des Ingenieurstudiums

227

Gabriele BOTHIN

Zur Zufriedenheit der Absolventen mit dem
Vermittlungsprozeß

231

Klaus GEBUHR

Die Berücksichtigung der Studienleistungen
im Vermittlungsprozeß

235

Gabriele GABRIEL

Wovon Absolventen träumen

239

ASPEKTE DER DISKUSSION

244

Siegfried SCHWANKE

Schlußwort auf der SIL-Abschlußkonferenz

246

Abkürzungen

257

AUTORENVERZEICHNIS

258

VORWORT

Im Herbst 1982 begann das Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig (ZIJ) unter ca. 4 000 damaligen Studienanfängern von 16 Universitäten und Hochschulen der DDR eine Entwicklungsanalyse: Die Studenten-Intervallstudie Leistung (SIL). Die Jugend- bzw. Studentenforscher des ZIJ untersuchten gemeinsam mit dem Laboratorium für Studentenforschung an der Karl-Marx-Universität Leipzig, dem Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin sowie mit Studentenforschern bzw. Partnern anderer Hochschulen die Entwicklung eines Studentenjahrganges von 44 Sektionen der Medizin, der Technik-, Agrar-, Wirtschafts-, Rechts- und Naturwissenschaften, der Musiker- und der Lehrerausbildung in vier Etappen während des Studiums (SIL A 1982, SIL B 1983, SIL C 1985, SIL D bei Studienende 1986 bzw. 1987) und im ersten Jahr der Berufstätigkeit der Absolventen (1987 bzw. 1988). Das zentrale Anliegen dieser Forschung war die Leistungsentwicklung im Studium sowie die Wirkung verschiedener Bedingungen und Faktoren auf Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit von Studenten.

Mit angelagerten Studien gelang es, spezifische Entwicklungsfaktoren vorzeitig Examatrikulierter, Sonderstipendiaten, künftiger Leiter und individuell geförderter Studenten zu erkunden.

Ergebnisse dieser Forschung konnten auf verschiedenen Konferenzen zur Diskussion gestellt werden und fanden in Konferenzprotokollen ("Leistungsvoraussetzungen von Studienanfängern", "Leistungsentwicklung im 1. Studienjahr"), Qualifizierungsarbeiten, Publikationen und vor allem in Forschungsberichten ihren Niederschlag. Eine Zusammenschau der bisherigen vier Intervalle der SIL erfolgte am 1. und 2. Dezember 1988 auf der wissenschaftlichen Konferenz "Leistungsentwicklung im Studium" an der Karl-Marx-Universität mit 180 Wissenschaftlern, darunter vielen Kooperationspartnern, Hochschullehrern, Leitern, Funktionären und nicht zuletzt auch Studenten. Veranstalter dieser Konferenz waren das Zentralinstitut für Jugendforschung und die Karl-Marx-Universität gemeinsam mit dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen und dem Zentralrat der FDJ.

Nach den Einführungsbeiträgen im Plenum gliederte sich die Konferenz in drei Runden - sämtlich ebenfalls im Plenum realisiert:

Runde 1 Entwicklungsverläufe - vom Studienanfänger zum Absolventen,

Runde 2 Individualisierung des Studiums,

Runde 3 Wissenschaft und Praxis im Studium.

In dieser Broschüre veröffentlichen wir die auf der Konferenz gehaltenen sowie zusätzlich eingereichte Beiträge. Wesentliche Teile der freien Diskussion wurden als Aspekte der Diskussion zusammengefaßt und am Schluß jeder Konferenzrunde publiziert. Somit liegt eine nahezu geschlossene Publikation dieser Konferenz vor, die gleichzeitig eine Zusammenschau der SIL-Ergebnisse der ersten vier Etappen bietet.

Die Untersuchungen der Studenten-Intervallstudie Leistung werden fortgesetzt, zweifellos auch wiederum bei voller Unterstützung durch alle SIL-Partner, denen wir für ihre engagierte Kooperationsbereitschaft - die sich inzwischen auch in der Untersuchung STUDENT 89 manifestiert hat - herzlich danken.

Leipzig im März 1989

Fritz Trüger

Einige Aspekte studentischer Leistungsentwicklung

- Begrüßung -

Namens und im Auftrag des Rektors, Magnifizenz Hennig, begrüße ich Sie herzlich an der Karl-Marx-Universität. Wir freuen uns, daß die Wahl der Abschlussskonferenz zur Studenten-Intervallstudie Leistung auf unsere Universität gefallen ist. Ich darf annehmen, daß dies nicht nur der Tatsache des Arbeitsortes des Laboratoriums für Studentenforschung unter Leitung von Genossin Dr. Starke an der KNU geschuldet ist. Waren doch zahlreiche Sektionen mit ihrem Studentenpotential und auch nicht wenige Mitarbeiter der KNU seit Jahren und mit wachsendem Interesse am Entstehen der Studie beteiligt.

Heute und morgen diskutieren wir bereits zum dritten Male Aspekte der "Leistungsentwicklung im Studium" auf einer wissenschaftlichen Konferenz, die vom Zentralinstitut für Jugendforschung und von der Karl-Marx-Universität gemeinsam mit dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen und dem Zentralrat der Freien Deutschen Jugend getragen wird. Während die beiden zurückliegenden Arbeitstagungen den Leistungsvoraussetzungen von Studienanfängern und der Leistungsentwicklung im ersten Studienjahr gewidmet waren, bietet unsere heutige Konferenz die Gelegenheit, den Verlauf der Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Studenten während ihres gesamten Studiums zu überschauen.

Was hat die Universität, was hat die Hochschule dabei wirklich vermocht? In welcher Weise wurden Lehrende und Studierende dem hohen Anspruch gerecht, den unsere Gesellschaft heute an Absolventen ihrer höchsten Bildungseinrichtungen stellen muß? Ist es uns - und wie ist es uns - gelungen, hochqualifizierte Fachleute in die Praxis zu entlassen, die nach hervorragenden Leistungen streben und solche vollbringen, die ihr Wissen und Können bewußt für die Stärkung unserer sozialistischen Gesellschaft einsetzen, die sich selbständig wissenschaftlich orientieren und weiterbilden und die verantwortungsbewußt neues Wissen in ihrer beruflichen Praxis anwenden können? Unsere Diskussion der Ergebnisse von vier Stappen der Studenten-Intervallstudie Leistung, die Studierende des Immatrikulationsjahrganges 1982 von Studienbeginn bis Studienende be-

gleitete, wird auf einige dieser Fragen für die 82er Matrikel Antworten geben, Antworten allerdings, die nicht nur Erreichtes fixieren, sondern gewiß auch weitere Aufgaben deutlich machen.

Lassen Sie mich aus bisheriger Kenntnis von Analyseergebnissen nur drei Aufgabenkomplexe exemplarisch nennen:

1. Die SIL-Ergebnisse weisen die kreative Motivation der Studenten als ein wichtiges Problemfeld aus. Etwas Neues zu entdecken, etwas zu erfinden, also kreativ zu sein, stellt am Studienende nur für ein reichliches Drittel der Studenten einen hohen Lebenswert dar. Das kann uns nicht befriedigen. Es muß uns also in Zukunft weit besser gelingen, die kreativen Möglichkeiten, die spezifischen Fähigkeiten jedes Studenten an der Universität herauszufordern, sie zu entwickeln. Ideen müssen gefragt, Risiko muß möglich sein. Dazu bedarf es der wirklichen Umsetzung des Prinzips von Einheitlichkeit und Differenziertheit in der Ausbildung, der Konzentration der Lehrenden auf die Stärken der Studenten. Deshalb gilt es, vor allem bei der Erarbeitung neuer Ausbildungskonzeptionen für verschiedene Fachrichtungen auch an unserer Universität konkrete Konsequenzen zu ziehen und dazu auch zu experimentieren. Die SIL-Ergebnisse können uns dabei wertvolle Unterstützung sein.

2. Wir müssen gründlich prüfen, wie an der Universität die Stoff-Zeit-Relation im Studium anders gestaltet werden kann. Stofffülle mit dem ohnehin nicht erreichbaren Ziel der Vollständigkeit in der Wissensvermittlung ist energisch abzubauen. Reproduktive Wissenseaneignung muß wesentlich stärker durch produktive Studienformen ergänzt werden. Und wir wissen, die Entwicklung der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit der Studenten zu einem wesentlichen Element unserer Hochschulbildung, die zunehmende Kooperation von Lehrenden und Studierenden in der Forschung bedarf wirklicher Freiräume für Hochschullehrkräfte wie für Studenten. Die SIL-Ergebnisse verweisen darauf, daß bestehende Möglichkeiten - wie die vorlesungsfreie Zeit - noch zu wenig und nicht selten zweckfremd genutzt werden. Schließlich sind wir auch gehalten, Studienformen zu erproben, die das Studium flexibler zu gestalten erlauben. Das setzt die Akzeptanz des Studenten als Partner im Ausbildungs- und Erziehungsprozeß voraus, und auch hier verweisen die SIL-Ergebnisse auf unerschlossene Reserven.

3. Leistungsentwicklung im Studium ist immer bezogen auf die künftige berufliche Tätigkeit des Absolventen. Eine effektivere Gestaltung der Hochschulausbildung schließt also die Frage ein: Wie wird der Student am besten an die Gegenstände seines Faches und an die berufliche Praxis herangeführt?

Die Antwort wird selbstverständlich für jede konkrete Fachrichtung anders ausfallen müssen. Über Verbesserungen auf diesem Gebiet nachzudenken haben aber die Vertreter aller Disziplinen, denn die SIL-Ergebnisse belegen einen engen Zusammenhang des Erkennens der Sinnhaftigkeit der Ausbildung für die künftige berufliche Tätigkeit durch die Studenten und ihrer Studienmotivation, und auch hier besteht für uns kein Anlaß zu allseitiger Zufriedenheit.

Wenn auch unsere heute beginnende Tagung die Bezeichnung "SIL-Abschlußkonferenz" trägt, hat sie ganz sicher nicht das Anliegen, Endgültiges, Unumstößliches festzuschreiben und die Arbeit zu beenden. Die SIL-Studenten haben unsere Universität wie auch die anderen Hochschulen zwar längst verlassen, aber unser Nachdenken über die optimale Leistungsentwicklung von Studenten ist damit nicht beendet. Neue Untersuchungen - wie STUDENT 89 - sind inzwischen konzipiert. Und für eminent wichtig und wertvoll halte ich, daß die Studenten-Intervallstudie Leistung nunmehr unter dem Aspekt der beruflichen Bewährung fortgesetzt wird. Die sehr nützliche Kooperation des Zentralinstituts für Jugendforschung und des Laboratoriums für Studentenforschung unserer Universität wird sich auch bei der Lösung künftiger Aufgaben bewähren, und wir dürfen auf die Früchte der weiteren Zusammenarbeit gespannt sein.

Heute aber gilt unser gemeinsames Interesse erst einmal den SIL-Ergebnissen zur "Leistungsentwicklung im Studium".

Wir sind sehr froh darüber, daß an unserer Diskussion der Stellvertreter des Ministers für Hoch- und Fachschulwesen, Genosse Professor Schwanke, teilnimmt, den ich herzlich begrüße.

Ebenso herzlich begrüße ich Genossin Dr. Renate Gubbe, Sekretär des Zentralrates der FDJ, sowie unsere Partner aus dem Zentralinstitut für Jugendforschung mit ihrem Direktor Genosse Prof. Friedrich.

Ich wünsche unserer Konferenz einen guten Verlauf.

Walter Friedrich

Veränderungsprozesse im Bewußtsein der jungen Generation

- Eröffnungsbeitrag -

Wieder einmal hat sich hier ein großer Kreis von Sachverständigen und Verantwortungsträgern unseres Hochschulwesens - auch von denen, um die es geht, Studenten, Vertreter von FDJ-Leitungen - versammelt, um Probleme der "Leistungsentwicklung im Studium" zu diskutieren. Anwesend sind hochrangige Leiter, anerkannte Hochschullehrer, Forscher, andere Experten.

Wie die meisten Anwesenden wissen, haben solche Konferenzen der ZIJ-Studentenforscher eine gute Tradition. Dies ist bereits die 6. oder 7. Veranstaltung ihrer Art, auf denen Grundprobleme der Studentenentwicklung mit ähnlichen respektablen Expertengremien beraten wurden. Tradition ist auch, daß diese Veranstaltungen an der KMU stattfinden konnten - ein Zeichen für die stets guten Beziehungen des kleinen ZIJ zur großen Alma mater. Dafür sind wir auch heute der Leitung der KMU wieder dankbar.

Die Studentenforschung am ZIJ ist inzwischen selbst in die Studentenjahre gekommen. Sie existiert seit über 20 Jahren - und sie ist in dieser Zeit niemals aus dem Zwang, ständig studieren zu müssen, Neues zu lernen, zu konzipieren, zu entdecken, neue Vorschläge und Empfehlungen anzubieten, herausgekommen. Heute und morgen gibt es für sie, für uns alle, überhaupt keine Chance, auch wohl kein Bedürfnis, diesen Stil des Forschens, des Erkennens aufzugeben.

Unsere Gesellschaft befindet sich in tiefgreifenden Wandlungsprozessen. Sie aufzudecken, ihnen auf der Spur zu bleiben, die Realität nüchtern zu analysieren, um so und nur so zu effektiven Leitungsstrategien zu gelangen, das ist uns gesellschaftlicher Auftrag sowie zugleich innerer Gewissensimpetus.

Die Studentenforschung am ZIJ hat sich - unter Leitung von Prof. Kurt STARKE - von Anfang an auf große Projekte konzentriert, die einen bedeutenden Erkenntnisgewinn erbrachten. Ich denke z.B. an die Vergleichsstudien "Student '69", "Student '79", mit denen wir zeitgeschichtliche Entwicklungsprozesse im Bewußtsein und Verhalten unserer Studenten untersucht haben, also gewissermaßen die

Profile verschiedener Studentengenerationen herausgearbeitet haben. Gerade jetzt bereiten wir die 3. Vergleichsstudie vor - "Student '89". Wiederum nach 10 Jahren interessieren uns jetzt die Veränderungen des geistig-kulturellen Profils der heutigen Studentenschaft. Man kann sicher sein, daß wir auf enorme Veränderungen im Denken, Fühlen, Verhalten stoßen werden.

1970 haben wir mit der ersten großen Intervallstudie bei Studenten begonnen, der SIS. Jetzt läuft seit 1982 die zweite Intervallstudie, die SIL, die sich auf Fragen der Leistungsentwicklung der Studenten konzentriert. Einige Ergebnisse dieser Studie stehen heute zur Debatte. Aber selbstverständlich wird mit dieser "Abschlußkonferenz" kein Schlußpunkt gesetzt. Wir sind in der Auswertung und ein Abschluß ist noch nicht abzusehen. Vor den Studentenforschern steht bis Mitte des kommenden Jahres die Ausarbeitung des 2-Projektes. Ein Buch "Soziologie und Psychologie der Studenten" schließt sich bis 1990 an. Ebenfalls 1989 folgt die erste postalische Befragung eines größeren Teils der SIL-Absolventen.

Die SIL ist - wie geplant - ein Mammutwerk geworden, das sich noch weiter entwickelt. Mit ihrer differenzierten Auswertung haben wir in den nächsten Jahren viel zu tun.

Mir ist bewußt, daß diese Forschungsprojekte nur in enger Kooperation mit kompetenten Forschern aus anderen Institutionen, sowie dank der großzügigen Förderung durch das Ministerium und die Leitungen von Universitäten/Hochschulen realisiert werden konnten. Dafür möchte ich allen, den langjährigen Kooperationspartnern und Freunden, den ideellen und materiellen Sponsoren, den Wegbereitern und Ratgebern der SIL sehr herzlich danken.

Die SIL ist - so gesehen - ein bei uns durchaus seltenes Beispiel breiter und dauerhafter Gemeinschaftsarbeit im sozialwissenschaftlichen Bereich der DDR. Das ist eine ihrer starken Seiten. Sie ist eben vielen ans Herz gewachsen. Deshalb kann sie auch gesellschaftlich ergiebig sein, und sie hat noch viele ungenutzte Potenzen.

Ich wende mich nun einem speziellen inhaltlichen Problem zu, dem nach meiner Auffassung eine erhebliche politische, besonders jugend- und bildungspolitische Bedeutung zukommt. Ich meine die Veränderungsprozesse im Bewußtsein, in der Mentalität der heranwach-

senden Jugend - und nicht nur der Jugend. Wir wissen, daß sich unsere Welt Ende dieses Jahrhunderts in einem Stadium hoher, ja intensiver Dynamik befindet, daß sich in unserer sozialistischen Gesellschaft - wie es im Parteiprogramm heißt - tiefgreifende Wandlungsprozesse ökonomischer, technologischer, sozialer, politischer, aber eben auch geistig-kultureller Art vollziehen. Das letztere dürfen wir nicht übersehen oder gering schätzen. Die geistig-kulturellen Wandlungen sind nicht von zweitrangiger Relevanz.

Daß geistig-kulturelle Prozesse im wesentlichen und in letzter Instanz abgeleitete Prozesse sind - das gesellschaftliche Sein bestimmt das gesellschaftliche Bewußtsein - ist uns gut bekannt. Doch darf hier nicht vereinfacht werden, wenn man diese Prozesse sozialwissenschaftlich betrachtet. Das gesellschaftliche Sein darf nicht abstrakt, sondern muß als komplex strukturierte und historisch konkrete Lebenslage/Lebenswelt der Bevölkerung eines Landes, der sozialen Klassen/Schichten oder - je nach der Analyseebene - einzelner Gruppen/Individuen bestimmt werden. Anderenfalls sind keine differenzierten Analysen und Erklärungen ihres Denkens, Werts, Verhaltens, ihrer historisch abhängigen Wandlungsprozesse möglich. Außerdem ist anzuerkennen: geistig-kulturelle Zustände/Prozesse besitzen eine gewisse, nicht zu unterschätzende Eigenpotenz, eine Eigenentwicklung. Einmal vorhanden, einmal in Gang gekommen, haben sie eine relative Autonomie, können sie nicht einfach, schon gar nicht per Dekret oder mit traditionellen Maßnahmen/Argumenten der Erziehung, der Leitung, der Propaganda aus der Welt geschafft werden. Dazu bedarf es stets neuer, schöpferischer Formen der Leitung, der Kommunikation, der Argumentation, einer konstruktiven und elastischen Grundeinstellung zu diesen Prozessen.

Jedenfalls sind wir - wie uns unsere Alltagserfahrung zur Genüge belehrt - Augen- und Ohrenzeugen bedeutender, in den letzten Jahren immer intensiver und massiver verlaufender Veränderungsprozesse im Denken, Werten, Verhalten unserer Jugend, deren praktische, besonders auch jugendpolitische Konsequenzen sehr sorgfältig zu beurteilen sind.

Die junge Generation reagiert auf veränderte Lebensumstände stets und verständlicherweise besonders sensibel, antwortet mit verän-

derten Denk-, Einstellungs- und Verhaltensformen (im Sinne des vielzitierten Lenin-Wortes von den anderen Wegen und Formen, die zum Sozialismus führen). Junge Leute sind eben weniger durch feststrukturierte Erfahrungen geprägt und determiniert, sie sind elastischer, dem Neuen gegenüber aufgeschlossener, vielleicht sozial innovativer, risiko- und widerspruchsvoller, sehr selbst- und durchsetzungsbewußt, weniger ängstlich und weniger die möglichen sozialen Folgen einkalkulierend als im Durchschnitt ältere Erwachsene.

Außerdem ist zu bedenken, daß heute nicht große Zeitabschnitte (etwa 10 bis 20 Jahre), sondern bereits wenige Jahre genügen, um neue Generationsprofile bzw. deutliche Ansätze dazu entstehen zu lassen. Gewisse Unterschiede, eindeutige Trendprozesse sind heute oft schon von Jahrgang zu Jahrgang durch unsere Forschungen festgestellt worden. Das zeigen auch Ergebnisse der Studentenforschung deutlich. Andererseits neigen wir schnell dazu, Veränderungsprozesse in der Persönlichkeit Jugendlicher zu überbewerten, sie manchmal als "jugendtypisch" als nur bei jungen Leuten verlaufend zu betrachten. Das scheint mir kurzsichtig und nicht gerechtfertigt zu sein.

Ich behaupte, daß viele Wandlungsprozesse im Bewußtsein Jugendlicher durch ältere Generationen indirekt oder direkt vermittelt worden sind. Sie haben vorher schon die Köpfe der Erwachsenen passiert, bevor sie bei den Kindern und Jugendlichen ihre spezifischen und besonders deutlichen Ausdrucksformen haben. Man muß wohl von einem weitreichenden Mentalitätswandel großer Teile unserer Bevölkerung ausgehen.

Alle Untersuchungen der Jugendforschung signalisieren jedenfalls in den letzten Jahren übereinstimmend solche Veränderungsprozesse in den ideologischen und moralischen Wertorientierungen, in den Motivpräferenzen, in den Selbstansprüchen, in der Bevorzugung bzw. Ablehnung von Sachverhalten verschiedener Genres (von Kunst, Mode bis Politik), von bestimmten Kommunikationsformen, Freizeittätigkeiten etc. Diese Wandlungsprozesse sind nicht bloße Phänomene eines kontemplativen Denkens, wie das manchmal noch gemeint und gehofft wird. Sie finden einen sehr realen Niederschlag im Alltagsverhalten der Jugend: im Verhältnis zur und in der Schule/Hochschu-

le, im Verhältnis zur und in der FDJ, der GST, später der Armee, im Verhältnis zur und in der Freizeit, aber auch zur DDR, zur Sowjetunion, zum Marxismus-Leninismus als Lebensphilosophie, als Richtschnur des Alltagshandelns. Hierzu besitzen wir seit langem zuverlässige, politisch gut verwertbare Informationen, die das bei allen Schichten der Jugend belegen, in den letzten Jahren auch verstärkt bei Studenten.

Jedoch muß selbstkritisch gesagt werden: Unsere Forschungsergebnisse zeigen zwar, in der Gesamtheit betrachtet, sehr eindrucksvoll und eindeutig die Richtung, die Seiten und Merkmale bestimmter Trendprozesse an. Und dies steht weitgehend in Übereinstimmung mit zahlreichen internen Einschätzungen von Leitungen sowie mit Alltagserfahrungen. Aber wir spiegeln damit noch zu sehr nur gewisse Oberflächenerscheinungen, äußere Symptome wider, und zu den tieferen Schichten im Bewußtsein der Menschen, zu ihrer sozialen Lebensweise, zu den wirklichen gesellschaftlichen Ursachenstrukturen dieser Wandlungsprozesse dringen wir noch zu wenig vor. Diese Mängel betreffen jedoch nicht allein die Jugendforschung. Wir beschäftigen uns ja auch erst seit kurzer Zeit damit und bemühen uns, theoretisch wie methodisch tiefer in die Problematik einzudringen. So stoßen wir dabei natürlich schnell an unsere eigenen Erkenntnisgrenzen.

Hier liegt also ein weites Feld gesellschaftswissenschaftlicher, besonders kulturwissenschaftlicher/soziologischer/philosophischer Forschungen - aber bei genauerem Hinsehen finden sich in unserer spärlichen gesellschaftswissenschaftlichen Literatur dazu wenig differenzierte, konkrete und kaum empirisch exakt begründete theoretische Aussagen/Konzeptionen zu Erscheinungsformen und zur Erklärung des Mentalitätswandels. Das ist ein ziemlich unbefriedigender Zustand. Ich möchte deshalb zu diesem Thema noch einige Anmerkungen machen, gerade weil ich mir ihrer Frag- und Diskussionswürdigkeit wohl bewußt bin. Aber wir müssen in dieser Richtung erste Schritte tun, Hypothesen wagen.

Ich habe mehrfach von einem Mentalitätswandel gesprochen. Was ist damit gemeint?

Mit "Mentalitätswandel" soll unterstrichen werden, daß sich nicht nur diese oder jene Oberflächenerscheinungen im Denken und Verhal-

ten der Menschen verändern (gewissermaßen nur Indikatoren-Veränderungen), sondern daß es sich um tiefreichende Veränderungsprozesse in der Persönlichkeitsstruktur handelt. Mentalitätswandel meint vor allem Veränderungen grundlegender Persönlichkeitshaltungen, Veränderungen der Charakterstruktur der Menschen, er schließt natürlich die schon genannten und andere konkrete Wertorientierungen, Einstellungen, Verhaltensweisen ein. Nochmals sei betont: Mentalitätswandel ist mehr als ein Wandel von Wertvorstellungen der Individuen, er bezeichnet grundlegende Veränderungsprozesse im Denken, Fühlen und Verhalten der (jugendlichen) Menschen, das findet seinen Ausdruck in veränderten Interessen, Ansprüchen, Grundmotiven, Stimmungen sowie in dem entsprechenden Realverhalten im Alltag der Menschen.

Ich gehe von der Hypothese aus, daß es eine Grunddimension (ein Achsensyndrom) des Mentalitätswandels gibt: das sind Veränderungen im Selbstbewußtsein in Richtung eines höheren Selbstwerterlebens, einer sich verstärkenden Tendenz zu Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung. Ein solcher (epochaler) Trendprozeß, der zweifellos vorhanden ist, weil sich das gesellschaftliche Sein so dynamisch und grundlegend verändert, muß zwangsläufig zu folgenreichen Veränderungen in der Persönlichkeitsstruktur der Menschen führen.

Ich sehe (im 1. Hypothesen-Entwurf: die Sache muß empirisch weiter verifiziert werden) folgende Komponenten dieses Achsensyndroms "verändertes Selbstbewußtsein":

1. Betonung des Selbstwerterlebens, des Selbstanspruchs. Die jungen Menschen betonen heute stärker ihre Selbstachtung, ihren "Eigenwert", erwarten daher mehr Achtung, Respekt, Anerkennung ihrer Ansprüche und Persönlichkeit. Sie wollen als gleichberechtigte Partner "voll" genommen werden. Sie zeigen eine größere Sensibilität, heftigere Reaktionen auf Verletzungen ihrer Selbstansprüche, sind sehr empfindlich gegen Überheblichkeit, Wichtigtun, Selbstüberschätzung bei ihren Kommunikationspartnern. Eine stärkere Berücksichtigung der eigenen Persönlichkeit, der Individualität wird erwartet, verlangt.

2. Entwicklung der Selbstbestimmung. Die Tendenz, über sich selbst zu verfügen (Selbstverfügung, Selbstbestimmung) nimmt zu. Das Au-

Bert sich in verstärktem Autonomiestreben, respektive Unabhängigkeitsstreben. Man will, besonders junge Menschen, alle wichtigen Entscheidungen des Lebens selbst treffen, sein eigener Herr sein, mehr Eigenverantwortung tragen. Infolgedessen treten stärker hervor: Empfindlichkeit auf und Ablehnung von Gängelei, Bevormundung, Vorschriftenmacherei, gegenüber der Übertragung nicht realer Verantwortung. Teilweise kommt es zu antiautoritären Verhaltensweisen bei Jugendlichen. Die Folgen sind: Zusammenstöße mit Autoritäten aller Art (Eltern, Lehrer, selbstgerechte Leiter, unglaubliche Medienakteure). Man ist sehr empfindlich gegen alle Formen der Besserwisserei. Im Zusammenhang damit steht ein zunehmend kritisches Verhältnis (das bis zur Ablehnung gehen kann) zu formellen Institutionen und Verbänden bei Jugendlichen, wenn sie deren Selbstansprüche (d.h. spezielle Interessen, Bedürfnisse, Vorstellungen, Vorschläge) nicht berücksichtigen.

Auch bestimmte Formen devianten Verhaltens muß man im Zusammenhang damit sehen.

Hier ist wohl auch ein ganz anderes Gebiet einzuordnen: Der Freiheitsanspruch in der Partnerwahl, sicher auch das Phänomen der Lebensgemeinschaften, der hohen Scheidungsrate bei uns reflektiert dieses "Achsensyndrom" des Mentalitätswandels.

Auch die höheren Ansprüche nach Selbstbestimmung der Frauen, besonders der jüngeren, sollten unter diesem Aspekt betrachtet werden. Ebenso der Anspruch, selbst bestimmen zu wollen, wohin man reist, was man sich gern ansehen möchte, was man lesen, hören will. Es ist vielversprechend, diese Prozesse von diesem Blickwinkel her zu sehen. Leider wird das bei uns selten so diskutiert.

3. Entwicklung/Betonung der Selbstverwirklichung. Unter Selbstverwirklichung verstehe ich hier das Bemühen, selbst aktiv sein zu wollen (Selbstaktivität), sich selbst darzustellen, sich selbst einzubringen, selbst Verantwortung zu tragen. Das ist eine sozialwissenschaftliche Bestimmung, philosophische Interpretationen klammere ich hier aus. Das Streben nach Selbstverwirklichung, nach Selbstverantwortung nimmt zu (bei unserer Jugend). Das ist als außerordentlich positiv zu bewerten, ist eine große Chance der Politik und Erziehung stellt aber neue und hohe Anforderungen an sie. Ein höheres Niveau der Selbstverantwortung tendiert zu, ja

verlangt fast automatisch mehr Mitverantwortung! Das sind korrespondierende Glieder, ist eine Dialektik.

Das Streben nach Selbstverantwortung kann sich immer nur in Verantwortung für etwas realisieren. Von daher versteht sich das Drängen nicht nur der jungen Menschen nach echter gesellschaftlicher Mitverantwortung, nach "selbstgewollter" Teilnahme an demokratischen Prozessen im großen wie besonders im kleinen, wozu es ja bei uns viele günstige Möglichkeiten gibt.

4. Eine weitere Komponente des Achsensyndroms "verändertes Selbstbewußtsein" ist das stärkere Bedürfnis nach Lebensverwirklichung. Wahrscheinlich muß man dafür noch einen besseren Terminus finden. Ich meine damit das zunehmende Streben/die Tendenz nach Lebensfreude, Lebensgenuß, nach mehr Sich-Ausleben. Dazu nur die Worte: Reisen, Abenteuer, spannende Erlebnisse, Geld, Besitz (Auto, Datsche), Sexualität, Partnerglück, Freundschaft, Kunst-, Kulturgenuß (Musik!). Aber auch das zunehmende Streben nach Privatheit.

Die Tendenz zu Privatheit und Kollektivität (im wertfreien Sinne, also die Beziehung zu kleinen Gruppen, Schulklassen, Brigaden, auch zu Cliquen), ebenso die Tendenz zur Öffentlichkeit (Rockkonzerte!) schließen sich bei unserer Jugend nicht aus, sondern koexistieren. Unsere Jugendlichen wünschen in der Mehrheit Gruppenkontakte, sie wollen dann durchaus zusammensein, wenn ihre Interessen, ihr Selbstwerterleben beachtet werden. Diese Voraussetzung ist wichtig.

5. Auch die Leistungsmotivation ist durch diesen Mentalitätswandel in charakteristischer Weise verändert. Ich-periphere Motive, d.h. auf die Gesellschaft oder auf abstrakte Werte gerichtete Wertorientierungen, treten weiter zurück, verlieren an Motivkraft, dagegen treten ich-zentrierte Motive stärker hervor.

Die Arbeit wird mehr vom Sinn- und Nutzenmotiv bestimmt, sie soll sinnvoll, nützlich, interessant sein. Sie soll größere Freiheitsräume gewähren, der eigenen Selbstverwirklichung dienen. Eine solche Einstellung bildet sich zunehmend heraus. Also: Eine Leistungsbereitschaft neuen Typs kommt zum Vorschein. Es steht zu erwarten, daß sich Leistung, Arbeit, vielleicht auch Studium als Lebenswert verändern, in der Struktur der Wertorientierungen einen anderen, weniger zentralen Platz einnehmen werden.

wie in der Normalpopulation, was zugleich besagt, daß weit mehr Studenten als bisher herausragende Leistungen erbringen könnten. Ähnliches ergab die SIL-Zusatzuntersuchung (H. SCHAUER) zur X. Zentralen Leistungsschau und auch die Zusatzstudie unter zukünftigen Spitzenleitern, also jene Studie unter den beiden ersten Jahrgängen von Studenten der Wirtschaftswissenschaften (darunter die SIL-Studenten), die in speziellen Gruppen zusammengefaßt und nach einem speziellen Programm für hohe Wirtschaftsfunktionen vorbereitet wurden (H. SCHMIDT). Die Ergebnisse beweisen eindeutig, daß sich eine frühzeitige und gezielte Förderung dieser Kader lohnt und als eine Form der Differenzierung und Individualisierung des Studiums betrachtet werden kann.

Als äußerst aufschlußreich erwiesen sich - um eine weitere Zusatzstudie zu nennen - die 230 Briefe individuell Geförderter. Dadurch wurde es möglich, die Komplexität individueller Bedingungen zu erfassen und Erfahrungen mit der biographischen Methode zu sammeln. Die hochschulpraktisch wichtigste Erkenntnis auch dieser Briefstudie besteht darin, daß wir unter den derzeitigen Bedingungen die Möglichkeiten individueller Förderung bei weitem nicht ausschöpfen, pointierter gesagt, daß die hemmenden Kräfte oftmals stärker sind als die fördernden und daß ein großer Teil der Energie und Zeit der Studenten von uneffektiven Aktivitäten aufgebraucht wird und insbesondere die besten Studenten ihre Kraft im Kampf um effektive Studienbedingungen verschleifen, ohne dabei die nötige Unterstützung zu erhalten.

Dies zeigen im übrigen auch die in der SIL mittels Wochenprotokoll vorgenommenen Zeitbudgetanalysen. Die Studentenschaft ist ein auch quantitativ besonders hoch belasteter Teil der Jugend. Von den 168 Wochenstunden entfallen mindestens 62 Stunden auf primäre Studientätigkeiten (Wegezeiten u.ä. nicht gerechnet), bei den Medizinstudenten mindestens 71 und den Physikstudenten 70 Stunden. Fast die Hälfte dieser Zeit, im Durchschnitt 26 Wochenstunden, oftmals aber auch über 30, gehört allerdings den Lehrveranstaltungen. Für das Selbststudium nutzen die Studenten im 1. wie im 3. Studienjahr 24 Wochenstunden, in denen sie im Mittel etwa 50 % der Selbststudienaufgaben erfüllen. Im Vergleich zu früheren Untersuchungen ist keine Verringerung der obligatorischen Lehrveranstaltungen festzustellen. Der Zeitaufwand für die Erfüllung der Selbststudienver-

pflichtungen ist sogar gestiegen, und zwar gegenüber 1977 um 2 und gegenüber 1973 um 5 Stunden. Von einer stofflichen Abmagerung des Studiums kann nicht die Rede sein. Die Studenten leiden nach wie vor unter einem ungesunden Zuviel, insbesondere in den ersten Semestern, wo ihnen ein Selektieren, Verzichten, Weglassen ohnehin schwerfällt. Aber auch noch im 3. Studienjahr fühlen sich 62 % im letzten Studienjahr 49 % quantitativ überfordert, hingegen 10 % qualitativ und 37 % hinsichtlich ihrer Selbständigkeit klar unterfordert (vgl. Beitrag HEUBLEIN). Für das Lösen wissenschaftlicher Aufgaben über das obligatorische Pensum hinaus bleiben oftmals nur das Wochenende, die Sonn(en)tage der Wissenschaft.

Ich will hier nicht weiter auf die verschiedenen Teil- und ergänzenden Untersuchungen eingehen, aber noch erwähnen, daß die SIL verdienstvollerweise auch an der ABF in Halle und an speziellen Hochschulen eigenständig durchgeführt wurde. An der PH Potsdam gab es zusätzlich ein Gruppenexperiment (vgl. Beitrag MÜLLER). Und schließlich: Um ein Jahr zeitverschoben wurde in Leningrad eine mit der SIL vergleichbare Intervallstudie organisiert, und die SIL wurde auf Initiative des WB Soziologie der HfV Dresden auch an der Verkehrshochschule in Žilina (CSSR) und an zwei Hochschulen in Szczecin (VR Polen) durchgeführt.

Die SIL - das ist in erster Linie der Hauptbogen mit seinen Standardindikatoren, die unverändert in allen vier Etappen eingesetzt wurden, aber auch mit seiner flexiblen, der jeweiligen Studiensituation angepaßten Methodik und den neuen Indikatoren, die aus den Erkenntnissen im Verlaufe der Untersuchung entstanden. Der Hauptbogen wurde ergänzt durch sieben Zusatzbögen für die Studienrichtungen: Technik, Medizin, Landwirtschaft, Wirtschaftswissenschaften, Pädagogik, MLG-Lehrer, Musik. Und durch 16 Teilbögen für spezielle Fragen, z.B. Zugang, Neurose, Denksporttest, hochschulpädagogische Fragestellungen, Lehrkräfte-Studenten-Verhältnis, MLG, Studentin mit Kind, Sport (allein schon eine Untersuchung für sich: AUSTERMÜHLE, HEINICKE, KRAUSE).

Unsere gewiß sehr leistungsfähige Datenverarbeitung war mit dieser Mammutstudie, der Fülle der verschiedenen Indikatoren, die teils in der gesamten, teils nur in Teilpopulationen und teils nur in einzelnen Etappen eingesetzt wurden, aufs Äußerste gefordert, und

allein schon mit einer Datenbestellung durch den Dschungel der möglichen Informationen zu finden, erfordert - das wissen die Beteiligten - philanthropisches Durchhaltevermögen.

Und doch konnten wir es nicht dabei bewenden lassen. Die SIL - das ist nur ein Jahrgang. Wie reagieren die nachrückenden Matrikel auf Veränderungen in unserer schnelllebigen Zeit? Vor allem zu ideologischen Einstellungen organisierten wir daher im Sommer dieses Jahres kurzfristig eine SIL-Vergleichsuntersuchung unter jüngeren Jahrgängen. Diese Untersuchung zeigte (vgl. Beitrag FRIEDRICH), daß bestimmte Veränderungen im Einstellungsprofil Jugendlicher nun auch die Studenten erreicht haben. Es bleibt abzuwarten, wie sich die SIL-Absolventen diesbezüglich in der Praxis verhalten. Folgt man den Ergebnissen unserer ersten Studenten-Intervallstudie, bleibt die Konkordanz der Ergebnisse zu ideologischen Einstellungen auch im beruflichen Einsatz erhalten (selbstverständlich mit einigen charakteristischen Varianten). Doch kann das heute anders sein. Vieles deutet darauf hin, daß die bisher in unseren Intervallstudien festgestellte Stabilität der Grundeinstellungen so nicht mehr zu finden sein wird und daß mit gewissen Einstellungsänderungen, auch innerhalb einer Generation, zu rechnen ist.

Damit ist zugleich gesagt, daß wir, wie schon die SIS, auch die SIL weiterführen, insbesondere unter den in der Industrie eingesetzten Absolventen, sofern die Kräfte reichen aber auch unter Ärzten, Lehrern und anderen Berufsgruppen.

Das erste Material liegt schon vor. Unsere Briefbefragung unter den SIL-Absolventen in den ersten Wochen der beruflichen Tätigkeit erbringt Erkenntnisse über die Einarbeitungsphase. Die Briefe zeigen, daß die fachlichen Anforderungen gar nicht als so belastend empfunden werden. Dagegen dominieren soziale Probleme, die Meisterung der neuen Lebenssituation generell, darunter bei jedem Zweiten Wohnungsfragen, und ebenfalls für jeden zweiten Absolventen ist das Zurechtkommen mit dem Leiter eine herausragende neue Sorge.

Liebe Freunde und Mitstreiter der SIL!

Ich komme zur Pointe dieser langen Einleitung: Die SIL, dieses weitverzweigte, komplizierte, diffizile Unternehmen, ist von vie-

len Kräften getragen und gefördert worden. Ihnen gebührt großer Dank. Dank für die produktiven Aktivitäten. Dank auch für die Toleranz, mit der die Imponderabilien einer solchen Studie ausgehalten wurden. Das bezieht sich schon auf das ZIJ, das über die langen Jahre hinweg einen bedeutenden Teil seiner Kapazität der Studentenforschung und der SIL einräumte. Das betrifft die wenigen hauptamtlichen und vielen nebenamtlichen Studentenforscher, die die SIL getragen haben. Das gilt den Leitungen der verschiedenen Ebenen, die die SIL genehmigten, förderten, nutzten. Das betrifft schließlich die Hauptakteure der SIL, die Studenten, die wiederholt über sich Auskunft gaben - ihnen gilt unser Dank, den wir vor allem dadurch abstaten, daß wir in ihrem Interessen und mit ihnen gemeinsam forschen.

Im folgenden will ich einige Hauptergebnisse der SIL nennen. Mir ist bewußt, daß dies ein unbescheidenes Unterfangen ist. Allein der Versuch muß gewagt werden, auch auf die Gefahr hin, daß die notwendige Allgemeinheit dem eigentlich Interessanten und Spannenden, der schönen Konkretheit der empirischen Details, der Lebendigkeit des Primärergebnisses abhold ist und die nötigen Differenzierungen und Gegentendenzen nicht berücksichtigen kann. Im darauf folgenden Abschnitt allerdings werde ich Sie mit zwei konkreten Beispielen empirisch entschädigen, und selbstverständlich werden auch die Diskussionsbeiträge konkret sein.

Erstes Hauptergebnis: Die SIL zeigt von dem ersten bis zum letzten Befund die Bedeutsamkeit der Bildungs- und Entwicklungsbedingungen vor Studienbeginn. SIL A dokumentierte die unerhört differenzierte Ausgangssituation bei Studienbeginn - zwischen den Sektionen, aber auch innerhalb dieser, und es war zu vermuten, daß sich dies auf den Studiengang auswirken muß. Das hat sich voll bestätigt. Der Studienanfänger hat seine individuelle Vorgeschichte - und zugleich Gemeinsamkeiten mit seinen Altersgefährten aufgrund derselben konkret-historischen Bedingungen.

Am besten haben sich diejenigen im Studium bewährt, die langfristig auf das Studium eingestellt waren, die gesellschaftliche und fachliche Motivationen entwickelt hatten, die eine aktive und schöpferische Lebenshaltung besitzen, die auf ein selbständiges,

kreatives, effektives Studium, die auf Wissenschaft und zugleich auf Berufsvorbereitung aus waren - besonders dann, wenn das Studium einen solchen Charakter hatte und diese Einstellungen und Fähigkeiten abforderte.

In Präzisierung früherer Annahmen zeigt sich aber auch: Gut und oftmals besser sind diejenigen durchs Studium gekommen, denen dieses kreative Profil fehlt, die aber dafür excellent reagieren können, die die Tricks des Schüleralltags kennen, die genau wissen, was in der Prüfung verlangt wird, die dem folgen, was ihnen gesagt wird. Diese Studenten hatten es im Studium bei aller Anstrengung insofern leicht, als sie sich so sehr nicht umstellen mußten, als vieles so lief wie vorher auch, und auch das Studium hatte es leicht mit ihnen. Diese Studenten verdienen beileibe keine pauschale Abwertung. Zu ihnen gehört der angestrengt, verantwortungsbewußt lernende Student, der solide Arbeiter, der sich nicht schont, aber auch der sparsame Köhner, der mit minimalstem Aufwand durchs Studium kommt, das Anpassungswunder, das genau so wenig tut, daß es nicht auf- oder aus dem Rahmen fällt, aber auch der alles hinnehmende Durchschnittstreiber mit seiner geradlinigen Sammlung von Einsen. Ihnen gemeinsam ist, daß das Studium für sie weder ein wissenschaftliches Lernen noch eine praktische Auseinandersetzung mit fachlichen Gegenständen, sondern ein Bewältigen faktizistischer Abbilder nach vorgegebenen und leistungskontrollierten Normen ist, umrahmt mit vielerlei verordneter Beschäftigung, die mit dem Studienfach eigentlich nichts zu tun hat. Diese Studenten stellen jede Aktivität sofort ein, wenn das Obligatorische abgehakt ist. Ungefragtes, Ungewöhnliches, Unklares, Zweifelhafte ist für sie nicht relevant. Ein Resultat: Für über 60 % der Ingenieurabsolventen, die in FE-Kollektiven eingesetzt werden, ist es kein oder kein großer Wert, einmal Neues zu entwickeln, eine Erfindung zu machen oder ein Patent einzureichen.

Zweites Hauptergebnis: Unsere Untersuchungen zeigen, daß das Leistungsverhalten im Studium stark von den Lebensentwürfen, den Lebenszielen, den gesellschaftlichen, beruflichen und familiären Antizipationen bestimmt ist. Ein Ingenieurstudent, der sich für sein Fach interessiert, der politisch motiviert ist, der mit seiner Arbeit zum Fortschritt der Gesellschaft beitragen möchte, der von

kühnen technischen Lösungen träumt und der im Studium und in den Praktika spürt, daß es gerade auf ihn als Träumer und Traumverwirklicher ankommt, der studiert anders als der, der nicht weiß, wie ihm geschieht, der sich weder für Technik, noch für Wissenschaft, noch für Gesellschaft interessiert und sich keine hohen Lebensziele stellt. Viele Unterschiede im Leistungsverhalten erklären sich genau daraus. Dazu kommt, daß der Zeithorizont der Antizipationen im allgemeinen nicht weit ist. Ein kleines Beispiel: Im 2. Studienjahr sagen nur 21 % der Studenten uneingeschränkt, daß sie sich schon heute gedanklich mit ihrer beruflichen Tätigkeit nach Abschluß des Studiums beschäftigen.

Unsere Untersuchungen zeigen, daß die Jugendlichen stark auf das Jetzt und Heute, auf das nicht allzuweit Entfernte orientiert sind. Das bezieht sich auch auf das berufliche Leben, das zunächst klar vorgezeichnet scheint, aber dann doch verschiedene Disponibilitäten, Flexibilitäten, Mobilitäten erwarten läßt, insbesondere in Folge des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, begonnen mit dem beruflichen Einsatz, mit einer fach- und qualifikationsgerechten Tätigkeit, später mit raschem Wechsel von Arbeitsinhalten, vielleicht auch mit Berufswechsel, mit Nach- und Umqualifikationen.

Viele Studenten sehen sich außerstande, sehr weit vorzusehen, sie werden - genauso wie ihre Eltern, Lehrer, Bekannten - von Entwicklungen überrascht, auf die sie zum Teil wenig eingestellt sind. Dies hat Rückwirkung auf die eigene Lebensplanung. Diese veränderten Orientierungen (über die auch Prof. FRIEDRICH sprach) gehen mit einer veränderten Mentalität der jungen Generation, einer spannungsvollen Mischung von Unwissentlichkeit und Selbstbewußtsein einher. Die junge Generation beginnt, das Bestehende, Vorgefundene, Vorgegebene zu hinterfragen und versucht, sich den eigenen Lebensproblemen selbständig und auf eigene Art zu stellen. Das veränderte Selbstverständnis betrifft alle Bereiche des Lebens. Es wird stärker nach dem Sinn des eigenen Tuns gefragt. Arbeit, Fleiß, Disziplin, Ordnung sind immer weniger Werte an sich, sondern die Tätigkeit, das Studium sollen sinnvoll sein und die eigene Persönlichkeit befördern. Davon ist auch die Leistungsmotivation abhängig.

Danach gefragt, wie wichtig bestimmte Faktoren für die spätere Berufstätigkeit sind, dominiert in der SIL bei Studienanfängern wie bei Absolventen, daß die Arbeit interessant, sinnvoll, abwechslungsreich sein möge. Das sind in Antwortposition 1 82 % (SIL A) bzw. 75 % (SIL D) und in 1+2 99 % (SIL A = SIL D). Zum Vergleich: "daß mir eine Leitungsfunktion übertragen wird" (SIL A) 5 %, 1+2 26 %. Neben der Berufsvorbereitung ist für die meisten Studenten der bedeutsamste Aspekt der Hochschulbildung, "ihren Interessen und Neigungen nachzugehen" (SIL B Pos. 1 33 %, 1+2 74 %) und "ihre Persönlichkeit allseitig zu bilden" (SIL B Pos. 1 39 %, 1+2 79 %). Zum Vergleich: "später einen hohen sozialen Status zu haben" (SIL B Pos. 1 4 %, 1+2 13 %).

Verstärkt werden die verschiedenen Lebensziele und Lebenswerte miteinander in Verbindung gebracht, vor allem die Lebenskreise Arbeit - Selbstverwirklichung - Weiterbildung - Freizeit - Familie, die sich immer mehr überschneiden. Insbesondere von dem sensibelsten und fortgeschrittensten Teil der Studentenschaft werden konsumtive Haltungen abgelehnt und produktive Haltungen angestrebt (etwas Sinnvolles, Interessantes tun, sich in Arbeit und Freizeit selbstverwirklichen, eine positive soziale Atmosphäre im Kollektiv schaffen, Verantwortung übernehmen, Entscheidungen treffen, über das, was einen selber betrifft, selbst bestimmen, andere/neue Wege gehen).

Herausgefordert und richtig angesprochen, sind - das zeigt die SIL eindeutig - Studenten zu oft erstaunlichen Leistungen fähig. Sie wollen nur den Sinn ihres Tuns strategisch und aktuell begreifen, sich nicht blind engagieren, sie möchten ernst genommen werden, sich in ihren Stärken gefordert sehen, ein produktives Zusammenwirken gleichberechtigter Partner erleben und Fortschritte verspüren. Der klassische Fall im Studium ist dafür das Zusammenwirken der Studenten mit Lehrkräften in der Forschung, einer Forschung, die zugleich auf Kollektivität und Individualität setzt und Handlungs- und Entscheidungsspielraum bei der theoretischen und praktischen Lösung inhaltlich interessanter und gesellschaftlich wertvoller Aufgaben bietet.

Drittes Hauptergebnis: Das Leistungsverhalten der Studenten ist multifaktoriell bestimmt. Dieser einfache Satz kann sehr inhalts-

reich sein, aber auch nichtssagend. Die modische Formel von der multifaktoriellen Bedingtheit psychischer und sozialer Erscheinungen kann von einem Sowohl-als-auch zu einem Weder-noch verkommen, von einer angenommenen Kontaminierung von Faktoren zu bloßer Unklarheit über Wirkungen. Der Forscher muß sich festlegen.

In der SIL haben wir uns die Frage nach Bedingungen und Faktoren hoher Studienleistungen gestellt und sind auf die Suche nach kritischen Determinanten leistungsorientierter Persönlichkeitsentwicklung gegangen. Zugleich machten wir uns auf, "Studienleistung" zu definieren. Was sind hohe Studienleistungen? Ist das eine einfache Frage? Für Studenten ja, denn sie sagen: Hohe Studienleistungen sind a) (bezogen auf das Resultat): gute Zensuren in möglichst allen Fächern; b) (bezogen auf den Prozeß): Fleiß, Anstrengung; c) (bezogen auf den Inhalt): - dies aber schon selten! - Wissen, Können, Verstehen, Begreifen, Lösen, Erkennen, Erfinden, Verändern.

Den Forschern fällt die Antwort schwerer. Unsere empirischen und theoretischen Anstrengungen führten dazu, in das Zentrum der SIL nicht das Leistungsverhalten, sondern die "leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung" (WELLER) zu stellen. Dies erwies sich für uns als der lohnendste Ansatz. Ich will das begründen, indem ich unsere theoretische Grundposition benenne und damit zugleich die allgemeine Antwort auf die oben gestellte Frage nach Bedingungen und Faktoren hoher Studienleistungen gebe.

Die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung der Studenten im Studium hat (mannigfaltig verquickt) drei entscheidende (komplexe) Determinationsgrößen.

Größe 1: Die Persönlichkeit. Der Stand der Persönlichkeitsentwicklung.

Die Leistungsentwicklung der Studenten ist in den gesamten Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung eingebettet. Die Leistung (als Prozeß und als Ergebnis) ist Ausdruck des Entwicklungsniveaus der Persönlichkeit und nicht einer speziellen, isolierten Disposition (FRIEDRICH/HOPFMANN 1986). Das Leistungsverhalten ist kein isoliertes Geschehen, sondern ein zentraler Teil der Lebensäußerungen des Individuums in seiner Sozialität, und daher wählten wir den Begriff der leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung.

Das bisher angeeignete Wissen (die vorhandenen Kenntnisse, Erkenntnisse und Erfahrungen) und das erworbene Können (die Fähigkeiten und Fertigkeiten) als kognitiv-intellektuelle bzw. geistig-praktische Voraussetzungen beeinflussen in Verbindung mit den kognitiven (wertenden) Persönlichkeitsqualitäten (Überzeugungen, Einstellungen, Bedürfnissen, Interessen, Neigungen, Wünschen, Vorhaben, Werten, Wertorientierungen, Motiven ...) und der damit zusammenhängenden Motivationslage nachhaltig die Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Sie werden als innere Bedingungen verstanden.

Größe 2: Die Situation. Die äußeren Bedingungen.

Die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung der Studenten verläuft in einem konkret-historischen Kontext, unter den Bedingungen unserer Gesellschaft, die Inhalt und Form des Studiums bestimmt. Die gesellschaftlichen Verhältnisse realisieren sich individuell in einem bestimmten Bedingungs- und Anforderungsgefüge (Dialektik von Makro- und Mikroklima). Im unmittelbaren Studienprozeß sind wesentlich:

- a) die strategischen hochschulpolitischen Orientierungen, die Umsetzung in konkreten Studienplänen und deren Anforderungen und Bewertungen (Reizwort Zensur),
- b) die materiellen und ideellen Studienbedingungen (Reizwort Bibliotheken),
- c) das Lehrkräfte-Studenten-Verhältnis, das fachliche, politische, geistig-kulturelle Profil der Lehrkräfte (Reizwort Vorbilder),
- d) die Beziehungen in primären und sekundären Gruppen (Reizwort Wohnheim).

Da der Studienprozeß in den gesamten Lebensprozeß der Studenten eingeschlossen ist und diesen wesentlich bestimmt, müssen weitere Bedingungen beachtet werden, insbesondere

- e) die familiäre Situation (Über 50 % heiraten im Verlauf des Studiums, 50 % davon einen Studenten; 43 % der männlichen Studenten sind bei Studienende Väter, 33 % der Studentinnen Mütter),
- f) die persönliche materielle Situation (vgl. Beitrag J. SCHREIBER).

Die Bedingungen, mit denen der Student zu tun hat, verändern sich und müssen folglich in ihrer Veränderung und Veränderbarkeit analysiert werden. Zugleich ist der Blick nicht nur auf die gegenwärtigen

tige Situation zu richten, sondern es sind im Sinne eines historisch-genetischen Herangehens der Persönlichkeitsentwicklung die bisherigen und die zukünftigen Bedingungen zu beachten (siehe Hauptergebnis 1 und 2). Alle diese Bedingungen werden als äußere Bedingungen verstanden. Die inneren und äußeren Bedingungen vermitteln sich in der Tätigkeit.

Größe 3: Die Tätigkeit.

Die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung erfolgt in der und durch die Tätigkeit unter inneren (subjektiven) und äußeren (objektiven) Bedingungen. Die auf hohe Leistung orientierte Persönlichkeitsentwicklung des Studenten ist Aneignung von Wissen (einschließlich dessen gesellschaftlichen Bedeutungsinhaltes), Aneignung von Können, Aneignung von Ästimationen/Motivationen in Erfüllung bestimmter Anforderungen/Aufgaben, realisiert in einer bestimmten, selbständig zu nutzenden Raum-Zeit-Beziehung (Handlungsspielraum), getragen von Eigenverantwortung (Entscheidungsmöglichkeit) und subjektiv-sachlichen Voraussetzungen, die die Erfüllung der Aufgabe sachgerecht ermöglichen (Handlungskompetenz).

Studienleistung ist der Grad der Erfüllung der Studienanforderungen. Ein aktives und bewußtes Verhältnis zu den Tätigkeitsanforderungen ist von besonderer Bedeutung. Der individuellen Entwicklung liegt immer eine durch die Tätigkeit vermittelte individuelle Aneignung zugrunde (Individuation). Im LEONTJEWschen Sinn ist die Tätigkeit in ihrer zweifachen Vermitteltheit zu beachten - als gegenständliche Tätigkeit und als Kommunikation, die gerade für Studenten so bedeutsam ist.

Dabei ist mindestens zweierlei zu berücksichtigen: Erstens die Differenziertheit der leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung, die zugleich eine Differenziertheit der Studentenschaft bedeutet, und zweitens die Dynamik der Persönlichkeitsentwicklung, die zugleich eine Dynamik der Studentenschaft bedeutet. Die differenzierte empirische Analyse muß darauf bedacht sein, typische, charakteristische Merkmalskombinationen zu finden (vgl. Beitrag BATHKE).

Unser methodologischer Ausgangspunkt:

"... es wird nicht ausgegangen von dem, was die Menschen sagen, sich einbilden, sich vorstellen, auch nicht von den gesagten, gedachten, eingebildeten, vorgestellten Menschen, um davon aus bei den leibhaftigen Menschen anzukommen. Es wird von den wirklich tätigen Menschen ausgegangen und aus ihrem wirklichen Lebensprozeß auch die Entwicklung der ideologischen Reflexe und Echos dieses Lebensprozesses dargestellt" (MARX/ENGELS 1959, S. 3).

Im Mittelpunkt unseres Interesses steht also der tätige Student in Beachtung der Dreifaltigkeit Persönlichkeit - Situation - Tätigkeit.

Ich komme nun zu einzelnen empirischen Ergebnissen. Dies kann hier nur ganz ausgesucht geschehen. Ich beschränke mich auf zwei Beispiele.

Beispiel 1: Das ideale Studienfach.

Tabelle 1 zeigt die Einstellung der Studenten zum Bildungsweg bei SII D. Die meisten dieser Fast-Absolventen würden wieder die Hochschulreife erwerben, allerdings nur die Hälfte uneingeschränkt. Dies stimmt mit bisherigen Befunden überein. Ähnlich würden die meisten Studenten auch wieder ein Hochschulstudium aufnehmen. Dahinter steht die Auffassung: Wenn schon Hochschulreife, dann auch Hochschule. Oder anders ausgedrückt: Wozu Abitur, wenn kein Studium? Das Abitur wird bei uns im Unterschied zu anderen Ländern kaum als Ende eines Bildungsweges, als Wert an sich, betrachtet, sondern eben hauptsächlich als Voraussetzung für ein Studium.

Differenzierter schon ist das Urteil über den konkreten Bildungsweg. Faßt man die Antwortpositionen 4+5+6 zusammen, dann identifizieren sich immerhin 26 % nicht mit ihrem zur Hochschulreife führenden Bildungsweg.

26 % sagen in Antwortposition 1, daß sie unbedingt wieder dasselbe Fach studieren würden. Dieser Durchschnittswert verdeckt bekanntlich die großen Unterschiede zwischen den Studienrichtungen und Sektionen, und auch die unterschiedlichen, schon mehrfach dargestellten Entwicklungen im Verlaufe des Studiums: Bei vielen Studenten sinkt zunächst die Fachidentifikation, um dann gegen Studierendende wieder anzusteigen. Es finden sich aber auch - je nach Voraussetzungen und Bedingungen - andere Verlaufskurven.

Tabelle 1: Einstellung zum Bildungsweg (SIL D)

Wenn Sie nochmals vor der Wahl stünden, wie würden Sie sich entscheiden?

- 1 ja, unbedingt
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 nein, keinesfalls

%	1	2	3	4	5	6
Ich würde wieder die Hochschulreife/das Abitur machen.	52	26	12	4	3	3
Ich würde wieder auf demselben Wege die Hochschulreife erwerben.	39	17	14	9	9	12
Ich würde wieder ein Hochschulstudium aufnehmen.	44	26	16	6	4	4
Ich würde wieder dasselbe Fach studieren.	26	25	21	11	8	9
Ich würde wieder an derselben Sektion studieren.	20	23	22	13	10	12

Erstmals haben wir danach gefragt, ob die Fast-Absolventen wieder an derselben Sektion studieren würden. Das ist insofern eine ganz hypothetische Frage, als oftmals gar keine Alternativen bestehen. Immerhin bildet der Indikator aber die Identifikation mit der Sektion als Repräsentant einer Studienrichtung und als sozialer Organismus ab, in dem das Studium sich konkret realisiert. Insofern sind die Antworten der Studenten auch ein Urteil über das Studium. Dieses Urteil fällt nicht vernichtend aus, streng genommen nur bei 12 % (Pos. 6). Aber die Streuung der Antworten frappt, und nur ein Fünftel der Studenten bekennt sich einschränkungslos zu seiner Sektion. Dabei finden sich Studenten, die ihr Fach lieben, aber die Ausbildung an der Sektion und das Sektionsklima bemängeln (oftmals gerade deswegen), wie es auch Studenten gibt, die zwar das Fach eigentlich nicht mögen, aber sich doch an der Sektion wohlfühlen - und dadurch oftmals auch zu ihrem Fach finden. Das war schon ein Phänomen in unserer ersten Studenten-Intervallstudie (SIS). Dabei existieren zwei Extreme: Fachlich hochmotivierte Studenten können fähig sein, die Mängel in der Ausbildung und an der Sektion zu kompensieren und trotzdem erfolgreich studieren. Und: Studenten

können sich an der Sektion wohlfühlen und nicht fachverbunden sein, weil diese Fachverbundenheit gar nicht abgefordert, sondern auf anderes Wert gelegt wird.

Die wichtigste Aussage besteht darin, daß in Korrelation mit der Subjektposition die Sektion entscheidend die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung und die Identifikation mit dem Fach bestimmt.

Wie eng die Sektionsverbundenheit mit dem Fachinteresse verbunden ist, zeigt Tabelle 2. Die Rangfolge hat große Ähnlichkeit mit der Rangfolge nach Fachverbundenheit, aber sie ist nicht identisch mit ihr.

Tabelle 2: Ich würde wieder an derselben Sektion studieren (SIL D)

%	ja, unbedingt
FSU Medizin	57
Musik Weimar	41
WPU Pflanzenproduktion	41
HfV Maschin.	33
FSU Physik	33
KMU MLG	33
KMU Medizin	32
KMU Vetmed.	27
HUB Medizin	27
KMU Tierproduktion	25
.	
.	
.	
MLU Wiwi	7
WPU Wiwi	7
TU Dresden Maschin.	7
TU KMSt. Fertigung	6
TH Leipzig Technol.	4
TU KMSt. Polytechnik	4

Daß die Einstellung zum Studienfach sehr differenziert ausgeprägt ist, zeigt auch Tabelle 3. Die Unterschiede zwischen den Sektionen reichen von 0 % bis 45 % in Pos. 1 und von 22 % bis 90 % in Pos. 1+2.

Tabelle 3: Einstellung zum Studienfach (SIL A, D)

SIL A Ich studiere das für mich ideale Studienfach.

SIL D Ich habe das für mich ideale Studienfach studiert.

Das trifft zu,

1 vollkommen

2

3

4

5

6 überhaupt nicht

%	1	2	3	4	5	6
SIL A gesamt	16	31	25	13	8	7
SIL D gesamt	18	32	26	13	7	4
männlich	19	34	27	12	5	3
weiblich	17	30	26	14	8	5

FSU Medizin	45	45				
MLU Pflanzenprod.	41	27				
WPU Pflanzenprod.	38	24				
KMU Vetmed.	33	56				
KMU Medizin	32	45				
.						
.						
.						
TU Dresden Technol.	3	26				
TH Merseburg Chemie	3	21				
WPU Wiwi	01	22				

Generell zweifeln viele Studenten daran, daß sie das richtige Studium aufgenommen (SIL A) oder absolviert haben (SIL D). Das ist in gewissem Sinne ein nicht verwunderlicher Vorgang. Die Berufsfindung ist, wie W. OTTO in seinen Analysen immer wieder herausgefun-

den hat, ein langer Prozeß, und gerade der anspruchsvolle und zugleich sensible Intellektuelle zweifelt immer wieder an seiner Tätigkeit, weil er daran verzweifelt und weil er an sich zweifelt. Aber damit sind die großen und charakteristischen Unterschiede innerhalb der Studentenschaft nicht zu erklären, nicht die Tatsache, daß Technologen, Ökonomen besonders schwer oder gar keine Beziehung zu ihrem Fach finden, ganz im Gegensatz beispielsweise zu den Pflanzenproduzenten (die ganz anders und schon vor Studiumbeginn, z.B. in meist sehr guten Vorpraktika an ihr Studium und ihren Beruf herangeführt wurden).

Selbstverständlich hängt dies schon mit dem Charakter der beruflichen Tätigkeit und deren gesellschaftlicher Bewertung zusammen. Aber das ist nur ein wichtiger Faktor. Viele andere kommen hinzu. Sie alle zwingen zu der Folgerung, daß die Einstellung zum Studienfach keine beliebige, randständige Größenordnung, nicht bloß Schmuckwerk des Studiums, sondern dessen Zentrum ist.

Davon zeugen auch die folgenden Korrelationen von SIL D, die ich der Kürze halber nur verbal erwähne:

Studenten, die sagen, daß sie das für sie ideale Studienfach studiert haben,

- waren schon vor Studienbeginn fachaktiver,
- würden häufiger wieder dasselbe Studienfach studieren,
- sind besonders berufsverbunden,
- lesen mehr Fachliteratur über das obligatorische Pensum hinaus (und lesen auch mehr schöngeistige Literatur!),
- sind leistungsbereiter,
- haben nicht häufiger die besseren Abiturnoten und auch nicht unbedingt die besseren Zensuren im Studium, aber haben sich leistungsmäßig im Studium verbessert,
- würden häufiger später Leiter sein,
- sind politisch und gesellschaftlich aktiver,
- haben häufiger Vorbilder unter den Lehrkräften,
- haben häufiger und intensiver Kontakt mit Lehrkräften, insbesondere in der Forschung,
- werden häufiger individuell gefördert,
- sind wissenschaftlich interessierter,
- haben weniger psychische Beschwerden und sind auch weniger krank geschrieben.

Diese und weitere ähnliche Zusammenhänge - die wechselseitig zu sehen sind (also auch in umgekehrter Richtung) - beinhalten äußerst wichtige Aussagen, vor allem die, daß der fachmotivierte Studienanfänger von Studienbeginn an anders studiert, das Studium für seinen Beruf und seine Selbstverwirklichung besser nutzt, und daß bestimmte Studienbedingungen, z.B. das Lehrkräfte-Studenten-Verhältnis, die Fachverbundenheit bedeutend fördern oder derangieren können.

Beispiel 2: Lebenswert Kreativität.

Zum Schöpfungertum als Lebenswert habe ich schon auf der SIL-A-Konferenz und auf der SIL-B-Konferenz gesprochen. Daran knüpfe ich jetzt an, und Ihnen wird - was ein Vorteil, aber auch ein Nachteil ist - manches bekannt sein. Es ist ja die Tragik von fortschreitenden, vergleichenden Untersuchungen, daß sie reizende Erstinformationen zu neuen Gegenständen meist nicht bieten können.

Der Indikator, über den ich jetzt sprechen möchte, stammt aus unserer Lebensglückbatterie. Der genaue Fragetext lautet:

Mein Lebensglück ist davon abhängig ...

- 1 sehr stark
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 überhaupt nicht

..., daß ich schöpferisch sein, Neues entdecken, etwas erfinden kann.

Die einzelnen Items der Batterie stehen in einem inneren Zusammenhang. Darüber gibt Tabelle 4 am Beispiel einer Faktoranalyse SIL A Aufschluß. Eingetragen sind nur die substantiellen Koeffizienten größer 0,3. Der Indikator Kreativität d) läßt besonders in zwei der vier extrahierten Faktoren: zum einen im Faktor "Studium" (Zusammenhänge zur Einstellung zum Studium, zum Studienfach und zum Studienerfolg), zum anderen im Faktor "Gesellschaft" (Zusammenhänge zur gesellschaftlichen Aktivität, zur politischen Einstellung, zur Arbeit, zum beruflichen Engagement und auch zur kulturellen Aktivität). Bereits diese Information ist aufschlußreich. Sie zeigt von vornherein, daß Kreativität keine isolierte Disposition ist, sondern charakteristisch mit anderen Dispositionen, Tätigkeiten und Bedingungen verbunden ist.

Tabelle 4: Bedingungen des Lebensglücks (SIL A)

Faktoranalyse

Faktor-Ladungen nach der Varimax-Rotation

		"Faktor Studium"				
		Faktor	1	2	3	4
Studium	a		0,76			
Studienfach	b		0,73			
Studienerfolg	c		0,68			
Kreativität	u		0,31		0,41	
Freunde	e			0,41		
Gesundheit	f			0,35		
Partner	g			0,70		
Kinder	h			0,66		
ges. Aktivität	i				0,73	
Fachmann	k				0,50	0,36
Geld	l					0,40
Arbeit	m				0,31	0,53
Sozialismus	n				0,55	
Familie	o			0,62		
Kultur	p				0,41	
			30 %	29 %	28 %	13 %
Aufgeklärte Gesamtvarianz			40 %			

Tabelle 5 gibt die Ergebnisse im Intervallvergleich wieder, bei SIL A sortiert nach männlich - weiblich. Der Anteil kreativ Motivierter ist bei den männlichen Studienanfängern deutlich höher als bei den weiblichen, und dieser Unterschied bleibt bis zum Studienende erhalten (näheres dazu ist in der Dissertation von B. GABRIEL zu erwarten). Die unterschiedliche Leistungsentwicklung der männlichen und weiblichen Studenten (erstere erhalten zunehmend die besseren Zensuren, sind wissenschaftlich aktiver usw.) ist zu einem Teil auf diese motivationale Ausgangslage zurückzuführen: Wenn kreative Leistungen gefordert und honoriert werden, sind die darauf Eingestellten im Vorteil.

Tabelle 5: Kreativität als Faktor des Lebensglücks (Intervallvergleich)

Mein Lebensglück ist davon abhängig, ...

1 sehr stark

2

3

4

5

6 überhaupt nicht

... daß ich schöpferisch sein kann, Neues entdecken, etwas erfinden kann.

%	1	2	3	4	5	6
SIL A gesamt	15	36	29	11	6	3
männlich	19	39				
weiblich	12	33				

SIL B	10	28	33	16	8	5
SIL C	7	27	32	19	10	5
SIL D	9	28	32	16	10	5

So sehr werden aber solche Leistungen im Studium nicht gefordert. Jedenfalls wächst der Anteil kreativ Motivierter im Verlaufe des Studiums nicht. Er nimmt sogar ab. Nur für 9 % ist bei Studienende Kreativität ein sehr hoher Lebenswert.

Der Intervallvergleich kann keine Auskunft darüber geben, welche Bewegungen innerhalb der Population vor sich gehen. Konkordante Antwortverteilungen können solche, meist gegenläufige Tendenzen sogar verdecken und eine Stabilität vortäuschen, die gar nicht vorhanden ist. Über solche Verschiebungen kann die Intervallkorrelation Aufschluß geben. Tabelle 6 ist ein Beispiel dafür, wie Studienanfänger mit einem bestimmten Antwortverhalten bei Studienende urteilen. Es wird die Frage beantwortet, ob sie bei ihrer ersten Antwortposition geblieben sind oder ob sie eine andere gewählt haben. Wie man sofort sieht, ist letzteres häufig der Fall. Allerdings sind extreme Positionswechsel selten. (Nur 3 % derjenigen, die bei SIL A Antwortposition 1 gewählt hatten, entschieden sich bei SIL D für Antwortposition 6, und von denen, die sich für die 6 entschieden hatten, sind bei SIL D nur 2 % auf der 1 zu finden.)

Die durchschnittliche Wanderung beträgt nur 0.4 Skalenplätze in positiver und 0.8 Skalenplätze in negativer Richtung (Werte RIP und RDN). Der Unterschied besagt zugleich, daß der Grad der Negativierung stärker ist als der der Positivierung. Aber auch die Anzahl derjenigen, die eine negativere Antwortposition wählen (das sind diejenigen im Dreieck oberhalb der Diagonalen), ist weit größer als die derjenigen, die sich positiviert haben (Dreieck unterhalb der Diagonalen). Insgesamt sind von SIL A bis SIL D 30 % bei ihrer Antwortposition geblieben, 25 % wählten eine positivere und 45 % eine negativere. Diese Information bedeutet, daß sich bei immerhin einem Viertel der Studienanfänger die kreative Motivation im Verlaufe des Studiums positiv verändert hat. Das heißt, es sind tatsächlich Potenzen und Bedingungen vorhanden, die dies ermöglichen.

Tabelle 6: Kreativität als Faktor des Lebensglücks (Intervallkorrelation SIL A - SIL D)

Mein Lebensglück ist davon abhängig, ...

- 1 sehr stark
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 überhaupt nicht

... daß ich schöpferisch sein, Neues entdecken, etwas erfinden kann.

		SIL D					
%		1	2	3	4	5	6
SIL A	1	<u>27</u>	35	22	7	6	3
	2	8	<u>35</u>	33	14	7	3
	3	7	24	<u>33</u>	20	11	5
	4	1	17	42	<u>18</u>	15	7
	5	2	22	21	19	<u>19</u>	11
	6	2	13	33	17	17	<u>18</u>

RIP 0.4	RIN 0.8	
POP 25 %	KOP 30 %	NEP 45 %
SIL C - SIL D		
RIP 0.6	RIN 0.4	
POP 36 %	KOP 37 %	NEP 27 %

Die Intervallkorrelation SIL A - SIL D wiederum kann keine Auskunft darüber geben, wie die Bewegung in den anderen Intervallen verlief. Dafür sind mehrdimensionale Intervallkorrelationen erforderlich, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Es sei nur soviel angemerkt, daß die Bewegungen innerhalb der Population in den einzelnen Studienjahren unterschiedlich stark sind, und zwar nach Ausmaß, Intensität und Richtung. Die größten Negativierungen finden sich in den ersten Studienjahren. Gegen Studienende, insbesondere im Zusammenhang mit der Diplomarbeit, verbessert sich die Situation: Von SIL C zu SIL D beträgt der Anteil der Negativierungen nur 27 %, der der Positivierungen aber 36 %, und auch der Grad der Positivierung ist größer. Bei über einem Drittel der Studenten wird also im letzten Studienjahr die kreative Motivation positiv verändert. Das betrachte ich als einen bedeutenden und optimistisch stimmenden Befund. Er wirft die Frage nach den Ursachen dafür auf, und auch darauf können unsere Ergebnisse, insbesondere die Kontingenzen, aber auch die sogenannten Entwicklungstypen eine Antwort geben. Bei diesen Entwicklungstypen werden - vereinfacht gesagt - diejenigen aus dem oberen Dreieck der Intervallkorrelation mit denjenigen aus dem unteren und den Konstanten (der Diagonale) verglichen.

Zunächst zu einigen Differenzierungen und Kontingenzen.

Der Anteil an kreativen Studenten ist in den einzelnen Fachrichtungen und Sektionen verschieden, und zwar von Studienbeginn an. Die Spitze und das Ende der Rangfolge zeigt Tabelle 7. Wiederum finden sich die Wirtschaftswissenschaftler am Ende der Rangliste. In bezug auf technische Studienrichtungen ist das Bild aber differenzierter: Die Elektrotechniker/Elektroniker der HfV Dresden sind im Schnitt weit kreativer eingestellt als die Technologen derselben Hochschule. Das bedeutet, daß bei letzteren insgesamt viel weniger kreatives Potential vorhanden ist, und es entsteht die Frage, ob es tatsächlich weit weniger vonnöten ist.

Tabelle 7: Kreativität als Faktor des Lebensglücks (SIL D)

%	Pos. 1	(1+2)
KMU MIG	25	(57)
HfV Elektro	23	(53)
KMU Chemie	22	(55)
TU Dresden Maschin.	21	(51)
Musik Weimar	19	(53)
TU Dresden Elektro	17	(57)
.		
.		
HfV Technol.	6	(21)
KMU Medizin	4	(22)
MLU Wiwi	3	(38)
WPU Wiwi	0	(17)
TH KMSt. Polytechn.	0	(17)

Tabelle 8 informiert ganz verknappt über einige Sortierungen SIL I bei denen sich keine oder nur geringe Unterschiede fanden. Das bezieht sich z.B. auf die beiden Bildungswege Betriebsberufsschule mit Abiturausbildung und Erweiterte Oberschule. Ebenso interessant ist die Tatsache, daß Studenten mit bzw. ohne Kind(ern) keine Unterschiede in ihrer kreativen Motivation zeigen. Späteshalber sei auch erwähnt, daß die Höhe der Ersparnisse in keinem Zusammenhang mit Schöpfungstum stehen, also die Reicherer sind nicht etwa kreativer.

Nun etwas sehr wichtiges: Der Zusammenhang zwischen kreativer Motivation und Zensuren. Bezogen auf die Abiturnoten ist er bei SIL A eher negativ, d.h. die Abiturnote ist kein Gradmesser für Kreativität. Zuweilen finden sich besonders kreative (männliche) Abiturienten mit nicht ganz so hohem Zensuredurchschnitt. Auch bei Studienende zeigt sich kein Zusammenhang zwischen Abiturnote und kreativer Motivation. Dagegen ist eine noch deutliche Beziehung zur Note in der Hauptprüfung vorhanden. Unter den zensurenbesten Absolventen finden sich weit häufiger kreative Absolventen als unter denen mit weniger guten Zensuren. Kreative Motivation

zählt sich eben doch bei vielen auch in guten Zensuren aus bzw. die sehr guten Studenten erreichen gute Zensuren und sind (darüber hinaus!) noch kreativ.

Tabelle 8: Kreative Motivation (SIL D / keine Unterschiede)

%	Pos. 1	(1+2)	\bar{x}
BMA männlich	10	(36)	2,7
EOS männlich	12	(36)	2,6
BMA weiblich	5	(30)	3,3
EOS weiblich	7	(31)	3,2

Ersparnisse 0 /	7	(36)	3,1
über 5 000 M	10	(39)	3,1

männlich ohne Kind			2,8
männlich mit Kind			2,8

weiblich ohne Kind			3,2
weiblich mit Kind			3,3

Abitur m. Ausz.			2,9
1			3,0
2			3,1
3			3,0

Note Hauptprüfung 1,0	25	(67)	2,2
- 1,6			2,6
- 2,2			3,0
- 2,9			3,2
über 2,9	5	(28)	3,4

Die folgende Tabelle 9 veranschaulicht wiederum verknappt einige bedeutsame Unterschiede, die auf z.T. überaus wesentliche Zusammenhänge hinweisen. Ein positiver Zusammenhang der Kreativität besteht

- zur ideologischen Motivation,
- zur politischen Aktivität,

- zur Teilnahme an wissenschaftlich-produktiven Tätigkeiten,
- zur Literaturnutzung,
- zur fachlichen Aktivität bereits vor Studienbeginn,
- zur Beherrschung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden,
- zur Berufsverbundenheit,
- zur allgemeinen Leistungsbereitschaft,
- zur selbständigen Beschäftigung mit fachlichen Problemen,
- zum Verhältnis zu den Lehrkräften.

Tabelle 9: Kreative Motivation (SIL D / Unterschiede)

%	Pos. 1	(1+2)	\bar{x}
Soz. ja	22	(55)	2,6
weniger ja	6	(26)	3,9
Pol. aktiv E-Typ A-C	15	(46)	2,8
nicht aktiv	4	(23)	3,6
Teilnahme WPT ja	10	(41)	2,9
selten	4	(20)	3,6
Lit.-Nutzung ja E-Typ A-C	18	(53)	2,6
selten	4	(26)	3,5
fachaktiv vor Studium	15	(47)	2,8
nicht	6	(26)	3,2
wiss. Arbeitsmethoden gut	20	(58)	2,5
E-Typ B-D schlecht	4	(16)	3,7
berufsverbunden ja	29	(51)	2,6
E-Typ A-D wenig	3	(26)	3,4
Leistungsbereitschaft hoch	22	(64)	2,3
E-Typ B-D niedrig	3	(16)	3,8
Lehrkräfte erk. Stärken ja	18	(55)	2,6
nein	7	(26)	3,4

Nur auf die beiden letzteren Zusammenhänge soll näher eingegangen werden, und zwar an Hand von Entwicklungstypen. Der eine Entwicklungstyp bezieht sich auf die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Problemen des Fachgebietes außerhalb organisierter Formen. Bezugspunkte sind die Etappen SIL C und SIL D. Damit werden diejenigen erfaßt, die diesbezüglich in den höheren Studienjahren aktiv wa-

ren (Tabelle 10). Die mit Abstand beste kreative Motivation haben diejenigen, die ständig wissenschaftlich produktiv waren (Zeile a), und die mit Abstand schlechteste diejenigen, die sich nie freiwillig und selbständig wissenschaftlichen Fachproblemen gewidmet haben (Zeile d). Das ist eine eindeutige und klar zu interpretierende Aussage. Wie hoch ist der Anteil an kreativ Motivierten bei denjenigen, die zunächst wissenschaftlich produktiv waren, dann aber nicht mehr (Zeile e)? Er ist niedrig, fast so niedrig wie bei denjenigen, die dies nie waren. Dagegen haben sich diejenigen, die sich erst nicht, gegen Studienende aber doch wissenschaftlich betätigten, etwas verbessert (Zeile f).

Tabelle 10: Entwicklungstyp kreative Motivation (SIL C - SIL D)

Beschäftigung mit wissenschaftlichen Problemen des Fachgebietes außerhalb organisierter Formen

- 1 ständig
- 2 hin und wieder
- 3 selten
- 4 nie

	SIL C		SIL D	\bar{x}	% Pos. 1	% (1+2)
Ko a	1	+	1	2,2	30	(70)!
Ko b	2	+	2	2,9	9	(43)
Ko c	1 u. 2	+	1 u. 2	2,6	19	(53)!
Ko d	3 u. 4	+	3 u. 4	3,6	2	(19)
Ne e	1 u. 2	+	3 u. 4	3,3	7	(27)
Po f	3 u. 4	+	1 u. 2	3,0	8	(30)

Diese und viele andere Ergebnisse unterstreichen nachdrücklich die Bedeutung der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit für die kreative Motivation.

Der andere Entwicklungstyp betrifft die Zusammenarbeit von Lehrkräften und Studenten in der Forschung (Tabelle 11). Unter denjenigen, die kontinuierlich mit Lehrkräften in der Forschung zusammenarbeiten (Zeile a), ist der Anteil an kreativ Motivierten besonders hoch (17 % in Pos. 1, 57 % in Pos. 1+2), unter denjenigen, die diesbezüglich nie Kontakt mit den Lehrkräften haben (Zeile g), beson-

soll das Bestehende in seiner Genese, in seiner Veränderlichkeit und Veränderbarkeit zeigen, Zusammenhänge aufdecken, Erklärungen geben, Aussagensysteme mit prognostischem Wert formulieren, Theorien bilden. Damit kann sie zu Grundlagen von Leitungsentscheidungen beisteuern.

Dennoch, den Gesellschaftswissenschaftler und zumal den Soziologen drängt es zur praktischen Verwertbarkeit seiner Forschungsergebnisse, und ihm drängen sich Folgerungen auf. Solche sind immer auch in unseren Materialien enthalten, verstanden als Anregungen, Vorschläge, und einige solcher Folgerungen für die Hochschulpolitik und für die Praxis der Erziehung und Ausbildung der Studenten will ich nun vortragen.

1. Stärker als bisher sollten die Hochschulen und Sektionen in die Zeit vor Studienbeginn eingreifen. Dafür gibt es bereits gute Erfahrungen, beispielsweise die Förderung von Spazialklassen, die Betreuung des Vorpraktikums. Es käme darauf an, bestimmte Stärken des Abiturienten im Hinblick auf das Studium und den künftigen Beruf gezielt zu fördern. Ein Schwerpunkt sind dabei die künftigen Ingenieure und Ökonomen.

2. Die Zulassung zum Studium sollte konsequenter als bisher von dem blindwirkenden Mechanismus der Durchschnittsnote befreit werden, um zu sichern, daß die für eine Studienrichtung wirklich Geeigneten das Studium an einer bestimmten Sektion aufnehmen. Voraussetzung dafür ist, daß die künftigen Studenten auch für nicht so gefragte Studienrichtungen motiviert werden, was eine frühzeitige Auseinandersetzung mit Inhalten dieses Faches einschließen muß. Zugleich käme es darauf an, das Ansehen aller Hochschulberufe in der öffentlichen Meinung zu erhöhen, was nur mit einer Veränderung ihrer objektiven Stellung in der Gesellschaft, im Betrieb möglich ist.

3. Sorgsamer sollte geprüft werden, ob Studienbewerber, die keinerlei fachliche Interessen aufweisen und keine Motivation für ein oder das Studium besitzen, zum Studium zugelassen werden oder ob nicht schon bei der Zulassung mehr auf Qualität als auf Erfüllung quantitativer Kennziffern geachtet werden sollte. In diesem Sinne müßte das Bildungssystem offener sein und auf jeder Bildungsstufe

horizontale Übergänge erlauben. Der Steuerungsmechanismus wird ohnehin spontan durchbrochen, bei den vorzeitigen Exmatrikulationen, auch beim Absolventeneinsatz. An einigen Sektionen suchen sich nach SIL D über die Hälfte der Diplomanden selber eine Arbeitsstelle. Beauftragte Betriebe, die Absolventen nehmen müssen, sind oftmals mehr an einem guten Facharbeiter oder einer Hilfskraft interessiert als an einem Hochschulabsolventen.

In vielen Betrieben kann ein niveaugerechter Einsatz nicht gesichert werden. Die Hochschulabsolventen verrichten Tätigkeiten, die andere Fachkräfte (meist besser) verrichten könnten. Die Qualifikation und speziell das kreative Potential von Hochschulabsolventen wird ungenügend ausgelastet, unter anderem dadurch, daß sie keine Facharbeiter, keine Spezialisten verschiedenen (insbesondere handwerklichen und organisatorisch-technologischen) Profils als Partner haben. Das ist eine Frage der Arbeitsteilung, der Berufs- und Arbeitskräftestruktur in unserem Lande. Effektivierung des Studiums könnte da und dort auch bedeuten, lieber wenige sehr gute als viele mittelmäßige Absolventen in die Praxis zu entlassen.

4. Die SIL legt nahe, alle jene Formen des Studiums zu fördern, die die Studenten näher an die Wissenschaft heranführen und sie selbst produktiv werden lassen. Die Studenten sind an einer gediegenen Berufsbildung interessiert, aber sie erkennen zu wenig, daß dazu Theorie gehört, und sie sehen sich auch selbst zu wenig als Akteure des wissenschaftlich-technischen Fortschritts. Bei SIL B sagen nur 11 % der Studenten (Pos. 1; Pos. 1+2 45 %), daß es für sie an der Hochschulbildung sehr bedeutsam ist, sich "wissenschaftlich mit Fachfragen auseinanderzusetzen", und nur 6 % (Pos. 1; Pos. 1+2 24 %), "an wissenschaftlicher Forschung beteiligt zu sein". Dieser Widerspruch verweist darauf, wie die Studenten den Stellenwert von Wissenschaft im Studium, in der künftigen beruflichen Tätigkeit und in der Gesellschaft reflektieren. Nur wenige ändern im Verlaufe des Studiums diesbezüglich ihre Einstellung, und das sind vor allem die, die ein Verhältnis zur Theorie des Faches gewinnen, in Forschungen einbezogen werden, wissenschaftlich produktiv studieren.

Unerhört bedeutsam ist dabei, wie mit den Produkten der Studenten umgegangen wird, ob sie verstauben oder publiziert, gelesen, diskutiert, verwertet werden.

5. Die Ergebnisse der SIL legen nahe, die Studenten nicht nur an die Wissenschaft, sondern zugleich konsequenter, direkter, unverzüglich an die Gegenstände ihres Faches heranzuführen. Vom ersten Tag des Studiums an muß der Student als künftiger Ingenieur, Lehrer, Arzt, Ökonom usw. betrachtet und angesprochen werden. Die erste Vorlesung muß eine Fachvorlesung sein. Schon in den ersten Wochen und Monaten des Studiums muß der Student auch praktisch mit den Gegenständen seines Faches in Berührung kommen. Anders kann sich ein Verhältnis weder zur Wissenschaft noch zur Praxis herausbilden, können sich berufliche Neigungen, Fachverbundenheit, Berufsethos, Fachkompetenz, berufliches Können nicht entwickeln.

Für viele Studenten erschließt sich nur schwer der Sinn des Lehrstoffes für die berufliche Praxis, und die Lehrkräfte besitzen oftmals nicht genügend Autorität, als daß ihnen Kredit in bezug auf Wissenschaft, Theorie, Beruf und Praxis eingeräumt wird, genauer gesagt, die Studienanfänger sehen sich diesbezüglich enttäuscht, ihre Erwartungen erfüllen sich nicht ("akademischer Schock"). Die Ausbildung summiert sich für viele Studenten und besonders an einigen Sektionen nicht zu einem logischen Ganzen, sie kommt ihnen zerstückelt, unübersichtlich, unabgestimmt vor. Bei Studienende sagen nur 2 % der Absolventen (Pos. 1; Pos. 1+2 13 %), daß in der Ausbildung Theorie und Praxis gut verbunden wurden - ähnliche kritische Ergebnisse erbrachte schon die SIS: 10 Jahre nach Studienende bemängeln die Absolventen vor allem die Praxisferne des Studiums. Der handgreifliche Bezug zum Fach ist nicht genügend gegeben. Das handwerkliche Können kommt nach Auffassungen der SIL-Studenten im Studium zu kurz (Akademismus). Die Praktika, so empfinden es die Studenten insbesondere einiger Studienrichtungen, sind unzureichend in die Ausbildung integriert und teilweise schlecht organisiert, auch seitens der Kombinate und Betriebe, die die Praktikanten gelegentlich als billige Hilfskräfte gern nutzen, aber oftmals als Störenfriede betrachten. Positive Ausnahmen zeigen, daß es auch andere geht. Doch bleibt das schwierige, noch zu lösende Problem der Hochschulbildung heute: Ohne Senkung des wissenschaftlich-theoretischen Niveaus (oder besser: mit dessen Hebung und Ausnutzung) eine praxisorientierte Ausbildung und fachmännische Berufsausbildung zu sichern.

6. Zu unterstützen sind alle Anstrengungen der Sektionen, die eine stärkere Integration der Lehrinhalte fördern. Vielleicht liegt hier auch der Schlüssel für einen Abbau der obligatorischen Stundenzahl und für eine Verbesserung der Studienorganisation, die bislang die Zeit der Studenten eher zerhackt als verdichtet. Eine weitere Zunahme der quantitativen Belastungen der Studenten wäre aufzuhalten, weil sie nicht mehr auszuhalten wäre. Auch die verschiedenen in den 80er Jahren neu eingeführten wissenschaftlich-produktiven Studienformen und Fördermaßnahmen führen in erster Linie zu einer weiteren Extensivierung des Studiums und werden dadurch nicht ausreichend wirksam. Dem Studenten ist ein Mehr immer erlaubt, aber ein Anstatt oder Anders zu selten möglich.

In der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit der Studenten

"... ist ein wirklicher Durchbruch nicht erreicht... Bekanntlich ist das Neue, das sich hier vollzieht und weiter vollziehen muß, viel schwerer zu verwirklichen; es läßt sich kaum anweisen und nicht so planen, wie beispielsweise die Vermittlung bestimmter Ausbildungsinhalte... Die selbständige wissenschaftliche Arbeit der Studenten ist noch umfassender und wirkungsvoller zu einer tragenden Säule unseres Bildungskonzepts an allen Hochschulen, in allen Fachrichtungen und in allen Studienjahren, einschließlich des ersten, zu entwickeln... Flexibilität und Variabilität der Studiengänge im Sinne leistungsfördernder und begabungsspezifischer individueller Differenzierungen sind weiter zu erhöhen." (BÖHME 1988, S. 255/256)

Der Minister in seiner kritischen Sicht, die voll unseren Forschungsergebnissen entspricht, gibt mir mit den "individuellen Differenzierungen" das Stichwort:

7. Es kommt auf die Individualisierung des Studiums an, eine Forderung, die sich hoffentlich nicht so bald abgreift und nicht zur inhaltsleeren Formel wird. Die Individualisierung des Studiums ist ein äußerst vielschichtiges Problem:

A Sie trägt der zunehmenden Differenziertheit der Studentenschaft Rechnung und hat auch Bedeutung für die Kompensation sozial bedingter Leistungsprobleme (Kinder aus Produktionsarbeiterhaushalten, Studentin mit Kind u.a.).

B Sie ist die einzige Möglichkeit, zu einer individuellen Anforderungsgestaltung und zu einer differenzierten Leistungsbewertung zu kommen.

C Sie ersetzt das Konzept der Maximalleistung durch das der individuellen Optimalleistung. Nur dadurch ist eine wirkliche Intensivierung des Studiums möglich.

D Sie orientiert sich nicht an den Schwächen des Studenten, die es auszubügeln, nicht an den Mücken, die es zu schließen, sondern an den Stärken des einzelnen, die es auszubauen gilt.

E Sie berücksichtigt und nutzt in diesem Sinne die Mehrgipfligkeit der Begabungspyramide.

F Sie ersetzt die Beeten- und Begabungsförderung alten Stils durch die Förderung jedes Studenten. Ein nicht förderwürdiger und förderbarer Student wäre in diesem Sinne ein überflüssiger Student. Sie betrachtet es als Aufgabe, jeden Studenten an die Grenzen seines Leistungsvermögens zu führen, seine Individualität auszuprägen, seine Vorzüge zu achten und zu nutzen. Alle Modelle der Elitebildung werden damit ad acta gelegt. Es kommt nicht mehr auf den einen, sondern auf den einzelnen an.

G Sie drängt auf individuelle Profile, auf Vielfalt der Persönlichkeiten und leistet damit ihren Beitrag zur Differenziertheit der Intelligenz und allgemein zum menschlichen Reichtum der Gesellschaft durch Vielgestaltigkeit, Originalität, Positivität.

H Sie schafft neue Möglichkeiten der Kooperation und damit der Kollektivität im Studium, weil sie erstens das vergrößert, was der einzelne in kooperative Prozesse einbringen kann, und zweitens den Studenten an eben diesem Beitrag bei der koordinierten Lösung von Aufgaben mißt.

I Sie stellt das Problem der Studienbedingungen neu. Sie fragt beispielsweise nicht: Wie können die Studenten untergebracht werden, sondern, wie muß der einzelne wohnen, damit er effektiv studieren kann.

K Sie setzt auf das Subjekt des Studiums, auf den Studenten. Sie läßt ihn nicht in einer grauen Masse verschwinden, sondern hebt ihn heraus, indem sie das Grau auflöst. Sie entläßt nicht aus der Verantwortung, sondern überläßt sie. Sie nimmt nicht Entscheidungsräume, sondern schafft diese. Sie macht aus dem fremdbestimmten Zögling den selbstbestimmten und selbständigen Studenten. Dazu, zu dieser Orientierung auf das Subjekt des Studiums, gibt es keine Al-

ternative, wenn eine Effektivierung des Studiums und hernach jener beruflichen und gesellschaftlichen Prozesse erreicht werden soll, für die die Absolventen verantwortlich sind.

8. Die Individualisierung des Studiums bezieht sich auf den Studenten und auf die Lehrkräfte, ohne die sie nicht vorankommt. Dies bedeutet eine andere Verantwortung der Lehrkräfte als wissenschaftlich-fachliche und pädagogische Kapazitäten. Ihre Bemühungen gelten dann nicht den verwechselbar vielen, sondern den unverwechselbar einzelnen Studenten. Sie müssen in persönliche Kommunikation mit den einzelnen Studenten kommen, und zwar in erster Linie bei der Lösung theoretischer und praktischer Probleme des Faches. Sie müssen Anforderungen differenziert stellen können und den Studenten nicht als Belastung, sondern als Chance der eigenen Produktivität und der eigenen Selbstverwirklichung betrachten.

9. Diese Forderungen und Folgerungen verlieren ihren illusionären Charakter in dem Maße, wie sich an der Sektion, im Lehrerkollektiv, im Wissenschaftsbereich, an der Hochschule, in der ganzen Gesellschaft eine schöpferische Atmosphäre durchsetzt, die auf Fortschritte bedacht ist, die sich den immer neuen Fragen der Zeit stellt, auf Sachkompetenz und politische Moral zum Wohle unserer Gesellschaft setzt.

Ich komme zum Schluß: Überblickt man die SIL als Ganzes, so haben wir vieles von dem erreicht, was wir uns vorgenommen hatten, teilweise sind unsere Erwartungen auch übertroffen worden. Aber längst nicht alle Blütenträume reifen. Vieles haben wir einfach nicht geschafft:

a) Wir haben uns in der SIL wie schon der SIS und in anderen ZIS-Intervallstudien für eine forschungsbegleitende Berichterstattung entschieden. Davon zeugen mindestens 165 Forschungsberichte und Expertisen. Aber wir können bei weitem nicht behaupten, daß wir das Material inhaltlich schon ausgeschöpft haben.

b) Unverkennbar sind die theoretischen Bemühungen in der SIL. Davon zeugen Konzeptionen, Streitgespräche, Publikationen und insbesondere die 14 A- und B-Dissertationen, die bisher zur SIL fertiggestellt wurden, und auch die noch in Arbeit befindlichen verspre-

chen einiges. Dennoch, der theoretische Gehalt der Interpretationen ist oft nicht groß genug, und energischer ist an einer theoretisch schlüssigen Gesamtschau der Ergebnisse zu arbeiten.

c) Methodisch haben wir uns in der SIL um Vielfalt bemüht. Aber wir sind nicht entscheidend weiter gekommen mit dem Einsatz standardisierter Tests, und wir haben uns auch dem einzelnen SIL-Teilnehmer mittels der biographischen Methode zu wenig gewidmet. Die Durchführungsberichte der einzelnen Etappen enthalten viele methodenkritische Hinweise, aber diese wurden bisher zu wenig fruchtbar gemacht.

d) Eine Garantie der SIL war die Kooperation. Die SIL war und ist unterstellungsübergreifend in Forschungsplänen vieler Einrichtungen enthalten. Viele Leitungen sind an die Studentenforschung gewöhnt und - was uns sehr freut - arbeiten mit deren Ergebnissen. Wir haben auch das dem Minister gegebene Versprechen eingelöst, hochschulpädagogische Aspekte in der SIL zu berücksichtigen und zu einer Zusammenarbeit mit den Hochschulpädagogen zu kommen. Große Verdienste hat diesbezüglich und generell in der Kooperation des ZHB. Vielfältige Beziehungen sind zu den verschiedensten Einrichtungen entstanden. Aber wir können nicht behaupten, daß die Koordination immer effektiv war, daß wirklich alle Möglichkeiten genutzt und immer genügend langfristig und ruhig gearbeitet wurde. Persönliches Engagement reicht nicht immer aus, strukturelle Schwächen zu kompensieren. Es steht auch die Frage nach der Zukunft dieser Kooperation nach der SIL, nach der weiteren Organisation der Studentenforschung in unserem Lande. Ich persönlich könnte mich mit einem Jeder-seins-Standpunkt nicht abfinden, er würde auf ein Niemand-nichts hinauslaufen und zur Bedeutungslosigkeit der Studentenforschung infolge von Zersplitterung, Gegeneinander, Handwerkelei führen. Aber: Was sind die heute und morgen richtigen Ansätze für eine effektive Forschungsk Kooperation?

e) Die Ergebnisse der SIL haben wir nicht nur in Forschungsberichten und Dissertationen dargestellt, sondern auch in hunderten Vorträgen auf Konferenzen und Arbeitstagen, in Büchern, Fachzeitschriften und anderen Medien. Wir können aber mit der Publizität der SIL bei weitem nicht zufrieden sein. Das meiste ist den meisten Interessenten einfach unbekannt. So gut wie nicht sind wir

mit der SIL in die internationale Diskussion gekommen, und wir nutzen damit unsere Potenzen ungenügend oder gar nicht. Da andere Länder kaum solche großen Längsschnittstudien durchführen, könnten wir einen weit größeren Beitrag zur internationalen Wissenschaftsentwicklung leisten.

f) Wir, die Akteure der SIL, diejenigen, die die Ergebnisse erarbeiten und die mit ihnen als Leiter, Forscher, Hochschullehrer arbeiten, schonen uns nicht, wenn es um die praktische Umsetzung der Ergebnisse geht. Aber haben wir schon genügend erreicht? Hat sich das verändert, was verändert werden muß? Hier sehe ich noch bedeutende Aufgaben.

Liebe Teilnehmer der SIL-Konferenz!

Das Selbstbewußtsein, das bei diesen selbstkritischen Bemerkungen unerhörbar mitschwingt, muß konstruktiv werden. Die Pointe liegt in einem einzigen Satz, der Sie anregen, motivieren, erfreuen soll: Die SIL wird weiter ausgewertet und weitergeführt.

Unsere Konferenz zieht Bilanz. Aber sie soll uns auch ermuntern, das gewaltige Material der SIL tiefer auszuloten, und Ansatzpunkte für praktische Veränderungen und weitere Forschungen zeigen.

Quellen:

Böhme, H.-J.: Aufgaben der Universitäten und Hochschulen im Studienjahr 1988/89. Das Hochschulwesen 9/1988

Friedrich, W. und A. Hoffmann: Persönlichkeit und Leistung. Berlin 1986

Honecker, E.: Die Aufgaben der Parteiorganisationen bei der weiteren Verwirklichung der Beschlüsse des XI. Parteitages der SED. Berlin 1987

Marx, K. und F. Engels: Werke, Bd. 3, Berlin 1959

Entwicklungsverläufe - vom Studienanfänger zum Absolventen
(Einführungsbeitrag Konferenz-Runde 1)

Erinnern wir uns: Fast auf den Tag vor 7 Jahren bestimmten wir in der Konzeption für die SIL (Studenten-Intervallstudie Leistung) das Generalthema: Die Entwicklung des Leistungsverhaltens im Verlaufe und nach Abschluß des Studiums.

Wir gingen davon aus, daß die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung der Studenten ein langfristiges und komplex determiniertes Geschehen ist, das in den Gesamtprozeß der Persönlichkeitsentwicklung eingebettet ist. Der hier unterlegte marxistische Entwicklungsbegriff kennzeichnet Entwicklung als eine besondere Form der Veränderung materieller und ideeller Erscheinungen und beachtet gleichzeitig, daß sich die Entwicklung einzelner Erscheinungen niemals losgelöst von einer Vielzahl anderer vollzieht, sondern gerade aus der Wechselwirkung entscheidende Antriebe für die Entwicklung des jeweils betrachteten Sachverhalts entstehen. Diesem Entwicklungsbegriff liegt letztlich ein Tätigkeitskonzept zugrunde, d.h., innere und äußere Bedingungen werden als Determinanten für Persönlichkeitsentwicklung gefaßt, die jedoch erst indirekt über die Tätigkeit des Individuums entwicklungsrelevant werden (vgl. SCHREIBER/LANGE 1981, S. 20 ff). Die Persönlichkeitsentwicklung der Studenten muß in diesen dialektischen Zusammenhang von subjektiven Bedingungen, objektiven Bedingungen und Tätigkeit eingeordnet werden. Das ist die praktische Totalität des Prozesses der Persönlichkeitsentwicklung mit ihren Tücken bei der empirischen Operationalisierung. Wollen wir jedoch mit unseren Forschungen nicht bei der äußeren Beschreibung der Entwicklung einzelner Erscheinungen stehen bleiben, sondern auch Erklärungen und prognostische Aussagen liefern, so darf aus der empirischen Analyse und ihrer theoretischen Verallgemeinerung keine der genannten Determinationsgrößen ausgeklammert werden (vgl. WELLER 1988, S. 8 ff).

Als subjektive (innere) Bedingungen, die den Stand der Persönlichkeitsentwicklung widerspiegeln, erfaßten wir mit der SIL 1. kognitiv-intellektuelle bzw. geistig-praktische Persönlichkeitsmerkmale, wie das angeeignete Wissen (Kenntnisse und Erkenntnisse) und das

erworbene Können (Fähigkeiten und Fertigkeiten); 2. Ästivative (wertende) Persönlichkeitsqualitäten, deren Inhalte vielfältig sind und die sich u.a. als Wertorientierungen, Einstellungen, Interessen oder auch Überzeugungen klassifizieren lassen und 3. organische Dispositionen, wie z.B. das psycho-physische Wohlbefinden. Zu beachten ist, daß wir diese Persönlichkeitsmerkmale vor allem über Selbsteinschätzungen erhoben haben.

Als objektive (äußere) Bedingungen, die den konkret-historischen Kontext widerspiegeln, wurde ein breites Spektrum von Studien- und Lebensbedingungen erkundet. Sie umfassen sowohl aus hochschulpolitischen Orientierungen abgeleitete Anforderungen und Bewertungen, materielle und ideelle Studienbedingungen, das Profil der Lehrkräfte, das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden, Bedingungen in den Grundkollektiven und sekundären Gruppen als auch die persönliche familiäre und materielle Situation bis zu bisherigen sozialen Herkunfts- und Entwicklungsbedingungen und zukünftigen beruflichen Einsatzbedingungen.

Solche inneren und äußeren Bedingungen vermitteln sich in der Tätigkeit. Erfasst wurden vor allem Studientätigkeiten in ihrer Häufigkeit, Dauer, in verschiedenen Formen und in ihren objektivierten Resultaten (z.B. Bewertungen, Publikationen), aber auch Freizeittätigkeiten.

Der Persönlichkeitsentwicklung liegt immer eine durch die Tätigkeit vermittelte individuelle Aneignung zugrunde, die sich als innere subjektivierte und äußere objektivierte Tätigkeitsprodukte niederschlagen und immer aufs neue zu veränderten äußeren und inneren Bedingungen führen. Daher steht im Mittelpunkt der SIL-Auswertung der unter bestimmten Bedingungen tätige Student.

Die hier nur knapp dargestellten theoretischen Positionen haben vielfältige Konsequenzen für die empirische Untersuchung von Entwicklungsprozessen und ihre theoretische Einordnung und Bewertung. Ich möchte im folgenden einige entwicklungsbezogene Leitlinien der Auswertung der SIL exemplarisch darstellen.

In den strategischen hochschulpolitischen Orientierungen zur Effektivierung der Hochschulausbildung (vgl. Politbürobeschluß vom 18.3.1980 und die Materialien der V. Hochschulkonferenz im gleichen Jahr) wurde die selbständige wissenschaftliche Arbeit der

Studenten als Ziel und Hauptmethode herausgestellt. Bei der Erläuterung der Aufgaben der Universitäten und Hochschulen im Studienjahr 1988/89 schätzt der Minister ein:

"Es setzt sich die Erkenntnis durch, daß selbständige wissenschaftliche Arbeit als ein hochschulpädagogisches Prinzip vom ersten Studientag an alle Formen aktiver Aneignung von Wissen und Können umschließt, dem Befähigungsprinzip gegenüber dem Wissenserwerb primäre Bedeutung einräumt und sich am produktivsten in der Anwendung wissenschaftlicher Ergebnisse und Methoden bei der eigenständigen Bearbeitung von Themen und Problemen auswirkt." (BCH-ME 1988, S. 256)

Im Zusammenhang mit der primären Bedeutung des Befähigungsaspektes möchte ich die Selbsteinschätzungen der Studenten hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Anwendung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden in ihren Entwicklungsverläufen und wechselseitigen Zusammenhängen mit anderen Subjektpositionen und objektiven Bedingungen sowie mit charakteristischen Tätigkeiten genauer betrachten.

1. Intervallvergleiche und Intervallkorrelationen

Der Intervallvergleich lenkt zunächst auf unterschiedliche Entwicklungsrichtungen in der Gesamtpopulation, die sich weitgehend auch aus der Sicht der Geschlechter und Fachrichtungen bestätigen (vgl. Tabelle 1). Nach dem 1. Studienjahr schätzt etwa jeder 5. Student seine Fähigkeit zur Anwendung von wissenschaftlichen Arbeitsmethoden als gut ein. Ein Viertel macht mehr oder weniger starke Einschränkungen hinsichtlich des eigenen Fähigkeitsniveaus. Das Niveau von rezeptiven Fähigkeiten bewerten die Studenten demgegenüber weitaus positiver. 85 % geben z.B. eine gute Beherrschung des Mitschreibens in den Lehrveranstaltungen an. Die Ausprägung der fachlichen Kenntnisse und kreativen Fähigkeiten stand im deutlichen Gegensatz zu ihrer bereits nach dem ersten Studienjahr erkannten Bedeutbarkeit für das Erreichen hoher Studienleistungen.

Hypothetisch müßte nach zwei weiteren Studienjahren - am Ende des 3. Studienjahres - eine positive Fähigkeitsentwicklung im Beherrschen wissenschaftlicher Arbeitsmethoden erwartet werden. Die Ergebnisse zeigen jedoch, daß die Studenten bis zum Ende des 3. Studienjahres keine positive Entwicklung erleben. Es ist eher eine regressive Entwicklungstendenz zu erkennen. Hier zeigen sich gut

die Relativität von Entwicklungen bei eindimensionaler Betrachtung und die Schwierigkeiten bei der empirischen Operationalisierung von theoretisch-hypothetischen Überlegungen.

Tabelle 1: Fähigkeit, wissenschaftliche Arbeitsmethoden anzuwenden (Intervallvergleich)

Bitte beurteilen Sie sich selbst. Wie stark sind bei Ihnen die unter a) bis 1) genannten Eigenschaften ausgeprägt?

1 sehr stark ausgeprägt bzw. sehr gut

2

3

4

5

6 überhaupt nicht ausgeprägt bzw. gar nicht

b) Beherrschen wissenschaftlicher Arbeitsmethoden

%	Pos. 1 (1+2)	3	4	(5+6)	\bar{x}
SIL B ges.	2 (21)	55	20	(5)	3,1
SIL C ges.	1 (18)	48	25	(9)	3,3
SIL D ges.	4 (40)	44	12	(4)	2,8

Mittelwertsvergleich

	männl. \bar{x}	weibl. \bar{x}	TE \bar{x}	ME \bar{x}	LE \bar{x}	WIWI \bar{x}	LAWI \bar{x}	NAWI \bar{x}
SIL B	3,1	3,1	3,3	2,9	3,0	3,0	3,1	3,1
SIL C	3,2	3,3	3,3	3,2	3,1	3,2	3,3	3,2
SIL D	2,8	2,8	2,8	2,8	2,6	2,8	2,8	2,8

Intervallkorrelation

SIL D
FB 4146

1 2 3 4 5 6

SIL B
FB 1146

Pos. 1	<u>28</u>	50	22	0	0	0		
Pos. 2	8	<u>53</u>	34	5	0	0		20
Pos. 3	3	35	<u>50</u>	10	2	0	913	53
Pos. 4	2	25	49	<u>21</u>	3	0	351	20
Pos. 5	1	10	55	20	<u>11</u>	3	79	5
Pos. 6	6	22	39	22	11	<u>0</u>	18	1

n 70 609 783 207 45 6 1726

% 4 35 46 12 3 0 100

KOP NEF POP

SIL B → D 42% 16% 42%

SIL C → D 48% 12% 40%

Selbstverständlich hat sich im Verlaufe von zwei Studienjahren die Fähigkeit der Studenten zur Anwendung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden objektiv nicht verschlechtert. Aber die Ergebnisse lenken deutlich darauf, daß sich für die Studenten die Bedingungen, das Bezugssystem verändert haben. In der Grundstudienphase waren die Anforderungen an diese Fähigkeit geringer, bei allem Bemühen um wissenschaftlich-produktive Akzente, um selbständige wissenschaftliche Arbeit dominieren traditionelle Aspekte der Stoffvermittlung. Hinter dem Ergebnis steht, daß die Entwicklung der wissenschaftlichen Arbeitsmethodik mit den steigenden Anforderungen beim Übergang vom Grund- zum Fachstudium nicht Schritt hält. Analysiert man die Entwicklungsverläufe der Fähigkeitseinschätzungen differenzierter in Abhängigkeit von anderen Subjektpositionen und objektiven Bedingungen, dann sind es vor allem leistungsschwächere, sich seltener gefördert fühlende Studenten und solche, die das Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden weniger positiv ein-

schätzen, die aus der Sicht der neuen Anforderungen ihr Fähigkeitsniveau kritischer beurteilen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Entwicklungsverlauf der Fähigkeit, wissenschaftliche Arbeitsmethoden anzuwenden, in Abhängigkeit vom Notendurchschnitt (SIL B - D, Mittelwert \bar{x})

		SIL B			SIL C			SIL D	\bar{x} -Differenz						
		\bar{x}			\bar{x}			\bar{x}	B-C	C-D	B-D				
<hr/>															
Zensurendurchschnitt:															
		1,0						2,2							
- 1,6	SIL B	2,7	SIL C	2,7	SIL D	2,5	0,0	+0,2	+0,2						
- 2,2	→	2,9	→	3,1	→	2,7	-0,2	+0,4	+0,2						
- 2,9		3,2		3,3		2,9	-0,1	+0,4	+0,3						
über 2,9		3,2		3,7		3,0	-0,5	+0,7	+0,2						

Erst im letzten Studienabschnitt zeigt sich eine progressive Entwicklung. Der Anteil von Studenten, die wissenschaftliche Arbeitsmethoden gut beherrschen, verdoppelt sich im Intervallvergleich von SIL B zu SIL D von rund 20 % auf 40 %. Diese widergespiegelte Fähigkeitsentwicklung bei den Studenten hängt zweifellos mit der stärkeren Einbeziehung der Studenten in die selbständige wissenschaftliche Arbeit zusammen, die aber im breiteren Umfang erst in den höheren Studienjahren Realität wird und wissenschaftliche Arbeitsmethoden herausfordert und fördert, vor allem in den größeren Praktika und in der Diplomphase.

Auch hier deckt die differenzierte Analyse in Abhängigkeit von verschiedenen Persönlichkeitsmerkmalen und vor allem die Intervallkorrelationen auf, daß an dieser positiven subjektiven wie objektiven Gesamtentwicklung der Fähigkeit zur Anwendung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden leistungsschwächere und Studenten mit geringerem Ausgangsniveau einen besonderen Anteil haben (vgl. Tabelle 2).

Beide Entwicklungstendenzen machen m.E. auch darauf aufmerksam, daß Bemühungen um eine individuell-optimale Anforderungsgestaltung (um mit WEILLER zu sprechen), um die Beachtung der Zonen der näch-

sten Entwicklung (um WYGOTSKI's theoretischen Ansatz zu bringen) zu langsam verlaufen und noch kein deutlicher Durchbruch zu erkennen ist. Ähnlich wie beim Entwicklungsverlauf motivationaler Leistungsdispositionen zeigt sich ein "Wanneneffekt", der im Falle der ausgewählten Fähigkeit darauf hindeutet, daß auch während des Studiums die einzelnen Studienabschnitte unzureichend auf die folgenden vorbereiten bzw. diese am erreichten Stand anknüpfen. Undifferenziert scheinen im Fachstudium höhere Anforderungen an das Beherrschen von wissenschaftlichen Arbeitsmethoden gestellt, was vor allem bei leistungsschwächeren Studenten in regressiven Selbsteinschätzungen der Fähigkeitsentwicklung zum Ausdruck kommt, während bei leistungstärkeren Studenten Unterforderungstendenzen zu keinem widerspiegelten "Befähigungsschub" führen. Mit dieser Undifferenziertheit ist der "Wanneneffekt" vorprogrammiert und kein aufbauender "Etageneffekt" möglich. So erfreulich die positive Fähigkeitsentwicklung in der letzten Studienphase ist, sie wird jedoch besonders durch die Erhöhung mittlerer und unterer Fähigkeitsniveaus getragen. Bewußt oder unbewußt dürften die pädagogischen Bemühungen besonders hier kompensierend angesiedelt sein, anstatt auf eine individuell-optimale Fähigkeitsentwicklung aller Niveaubereiche, die eine stärkere Kontinuität in der Persönlichkeitsentwicklung aller gewährleisten würde. Im Zusammenhang mit der Beachtung der motivationalen Leistungsdispositionen sollte eine stärkere Orientierung an den realen und differenzierten Fähigkeiten erfolgen, um auch aus dieser Sicht Eigenaktivität zu fördern.

2. Entwicklungstypen

Die bisherige Auswertung von SIL D hat sich neben bewährten Auswertungsstrategien stärker auf Entwicklungstypen gestützt, die wir auf der Basis von Intervallkorrelationen für verschiedene Subjektpositionen und Studienbedingungen als auch für charakteristische Tätigkeiten gebildet haben. Tabelle 3 zeigt am Beispiel der Fähigkeit zur Anwendung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden den Aufbau eines solchen Entwicklungstyps. Auf der Basis von zwei oder mehreren Etappen der SIL wurden konstante Aussagen in den drei Determinationsbereichen (innere, äußere Bedingungen und Tätigkeit) auf unterschiedlichen Niveaubereichen und von diesen progressive und

regressive Veränderungen erfaßt. In Abhängigkeit von solchen Entwicklungstypen können verallgemeinernd folgende Ergebnisse herausgestellt werden, die sich auch am Beispiel des vorgestellten Entwicklungstyps (vgl. Tabellen 3 und 4) bestätigen:

a) Anhand der drei konstanten Niveaustufen ergeben sich meist klare Differenzierungen mit größerer Trennschärfe als bei Einzelindikatoren einer Erhebung. Ein konstant hohes Profil über mehrere Stappen ist mit einem positiven Häufigkeitsschub verbunden, ebenso wie sich bei einem konstant niedrigen Niveau negative Häufigkeiten bündeln.

b) Gleichzeitig wird deutlich, daß sich mit regressiven oder progressiven Entwicklungen eine spezifische Dynamik verbindet. Solche Veränderungen im Antwortverhalten der Studenten sind in der Regel nicht zufällig, sie fallen mit drastischen Veränderungen im System der Subjektpositionen, der objektiven Bedingungen und der Tätigkeiten zusammen. Mit spezifischer Dynamik ist gemeint, daß z.B. bei einem regressiven Entwicklungsverlauf vom mittleren zum niederen Niveau z.T. geringere Positionen erreicht werden als bei konstant niederem Niveau (vgl. Tabelle 4, Fachverbundenheit). Vor allem von positiv veränderten Subjektpositionen, verbesserten objektiven Bedingungen und realisierten Tätigkeiten gehen enorme Wirkungen auf ein engagierteres Studium, auf die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung im Studium aus.

Regressionen, die leider im 1. Studienjahr dominieren, führen zu Motivationsverlusten und lassen entscheidende Potenzen unausgeschöpft. In einer kontinuierlichen Persönlichkeitsentwicklung in der Gesamttenenz - die sich in Einzelbereichen stets über die Einheit von Progress und Regress, von Kontinuität und Diskontinuität durchsetzt und individuelle Bezugssysteme benötigt - werden die Möglichkeiten zum Ausschöpfen des eigenen Leistungsvermögens breiter.

Tabelle 3: Diplomprädikat und Anteil erfüllter Selbststudienaufgaben in Abhängigkeit vom Entwicklungstyp: Fähigkeit, wissenschaftliche Arbeitsmethoden anzuwenden

E-Typ: SIL B - SIL D (4918) aus FB 1146 und FB 4146

%	Pos.	Diplomprädikat		Anteil erfüllter Selbststudienaufgaben (in %)		
		A (A+1)	2 (3+4)	-15(-30)	-50(-75)	u.75
SIL D gesamt		4 (31)	47 (22)	6 (20)	31 (49)	20
konstant Pos. 1/2		7 (47)	44 (9)	5 (13)	24 (63)	34
SIL B 1/2 → SIL D 3-6		2 (25)	49 (26)	5 (23)	25 (52)	18
SIL B 3 → SIL D 1/2		5 (36)	46 (18)	4 (13)	27 (60)	26
konstant Pos. 3		3 (28)	49 (23)	6 (21)	34 (47)	17
SIL B 3 → SIL D 4-6		3 (21)	42 (37)	8 (28)	35 (37)	13
SIL B 4-6 → SIL D 1-3		3 (24)	51 (25)	5 (22)	31 (47)	14
konstant Pos. 4-6		1 (19)	49 (32)	9 (31)	38 (31)	14

n = 1726 Studenten

Tabelle 4: Ausgewählte wertende Persönlichkeitsmerkmale in Abhängigkeit vom Entwicklungstyp: Fähigkeit, wissenschaftliche Arbeitsmethoden anzuwenden

	Lebens- glück Sozia- lismus	Fachver- bunden- heit	Berufs- verbun- denheit	Überdurch- schnittliches leisten	
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	Pos.(1+2)	\bar{x}
SIL D gesamt	2,5	2,8	2,6	(40)	2,9
konstant Pos. 1/2	2,3	2,3	2,2	(61)	2,5
SIL B 1/2 → SIL D 3-6	2,4	3,0	2,4	(36)	3,0
SIL B 3 → SIL D 1/2	2,3	2,5	2,3	(48)	2,7
konstant Pos. 3	2,6	2,8	2,6	(34)	2,9
SIL B 3 → SIL D 4-6	2,6	3,3	3,0	(16)	3,3
SIL B 4-6 → SIL D 1-3	2,5	3,0	2,8	(38)	3,0
konstant Pos. 4-6	2,9	3,2	3,2	(18)	3,6

Tabelle 5: Fähigkeit, wissenschaftliche Arbeitsmethoden anzuwenden, in Abhängigkeit von verschiedenen Entwicklungstypen

a) von der Notenentwicklung (Abiturprädikat und Hauptprüfung SIL D)

%	Typ	Kombinationen Abiturprädikat Zensuren- durchschnitt SIL D	Fähigkeit wiss. Arbeitsmethoden		
			Pos.	1 (1+2)	(4-6) \bar{x}
13 %	Ausg.	+1 → bis 1,6	13 (58)	(6)	2,4
19 %	Ausg.	+1 → 1,7 - 2,2	4 (45)	(10)	2,7
12 %	Ausg.	+1 → über 2,3	1 (30)	(18)	2,9
6 %	gut	→ bis 1,6	4 (56)	(11)	2,5
19 %	gut	→ 1,7 - 2,2	3 (36)	(15)	2,8
16 %	gut	→ über 2,9	3 (32)	(20)	2,9
4 %	best./bef.	→ bis 2,9	4 (42)	(17)	2,7
1 %	best./bef.	→ über 2,9	0 (16)	(31)	3,2

n = 1786

b) von der Teilnahme an Formen wissenschaftlich-produktiver Tätigkeit (SIL C und SIL D)

%	Typ	Kombinationen SIL C	SIL D		
10 %		regelmäßig	9 (48)	(9)	2,6
4 %		unregelmäßig	5 (43)	(15)	2,7
		keine Teilnahme			
20 %		aber Interesse	5 (42)	(7)	2,6
19 %		kein Interesse	3 (30)	(21)	2,9
6 %	Interesse bekundet	→ Teilnahme	4 (50)	(7)	2,6
5 %	Desinter- esse	→ Teilnahme	3 (36)	(17)	2,8

n = 1438

Dabei erweist sich die Fähigkeit, wissenschaftliche Arbeitsmethoden anzuwenden, für die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung im Studium und darüber hinaus als eine wichtige Determinante, wie die in den Tabellen 3 und 4 dargelegten inhaltlichen Verläufe in Abhängigkeit von dieser Fähigkeit und die Untersetzung anderer Entwicklungstypen mit dieser Fähigkeit belegen (vgl. Tabelle 5).

Die bisherige Auswertung der SIL zeigt Fortschritte bei der theoretischen Erklärung von Determinanten der leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung im Studium. Gleichzeitig müssen unsere Bemühungen noch konzentrierter darauf gerichtet sein, den theoretischen Ansatz der leistungsbeeinflussenden Determinanten weiter zu operationalisieren, indem wir subjektive Bedingungen, objektive Bedingungen und Tätigkeiten in ihrer realen Verquickung untersuchen, das heißt zum Beispiel, auch mehrdimensionale Typenbildungen anzustreben. Über diesen Weg müssen noch gezieltere Aussagen über die Wirkungen einer individuell-optimalen Anforderungsgestaltung getroffen werden und ihre realen Möglichkeitsfelder unter konkreten objektiven und subjektiven Tätigkeitsbedingungen bestimmt werden. Die Bestimmung des Maßes von Einheitlichkeit und Differenziertheit stellt sich für den pädagogischen Prozeß an unseren Hochschulen immer wieder neu.

Quellen:

Böhme, H.-J.: Aufgaben der Universitäten und Hochschulen im Studienjahr 1988/89. In: Das Hochschulwesen. 36. Jg. Heft 9, September 1988

Schreiber, D./Lange, G.: Entwicklung. In: Begriffe der Jugendforschung - kritisch betrachtet. ZIJ Leipzig 1981

Weller, K.: Die Studienmotivation von Hochschulstudenten als Aspekt ihrer leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung - Ergebnisse der Studenten-Intervallstudie Leistung (SIL). Dissertation A, Jena 1988

Entwicklung der Studienleistung

In der Studentenforschung wie in der Jugendforschung dominiert ein weiter Leistungsbegriff, der die Ausgeprägtheit und Entwicklung subjektiver Leistungsdispositionen sowie studentische Tätigkeit und ihre Produkte als Leistung faßt und der die gesellschaftliche Bewertung per Zensurenvergabe als einen Ausdruck der Leistungs- bzw. Leistungsentwicklung versteht.

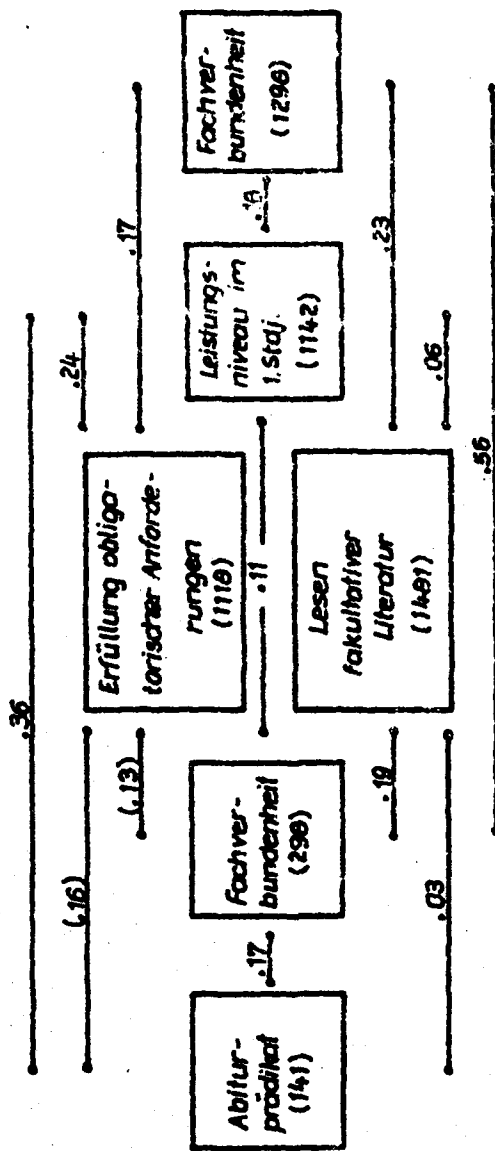
Im folgenden werden Zusammenhänge zwischen motivationalen Leistungsdispositionen, Studientätigkeit und Zensureniveau bzw. selbsteingeschätztem Leistungsniveau in ihrer Entwicklung im Studium betrachtet. Das Zusammenspiel dieser Aspekte kann beispielhaft anhand weniger SIL-Indikatoren folgendermaßen ins Bild gesetzt werden (vgl. Abbildung 1).

Zur Interpretation: Studienanfänger mit bestimmten Abiturprädikaten und bestimmtem motivationalen Niveau realisieren im Studium ein bestimmtes Quantum obligatorischer Anforderungen und, je nach Interesse und Möglichkeit, fakultative Tätigkeiten. Sie erreichen vermittels dieser Tätigkeiten ein bestimmtes Zensureniveau. Die Gesamtheit der realisierten Tätigkeit und dabei erfahrener Leistungsbewertung hat Auswirkungen auf die Entwicklung ihrer Leistungsdispositionen, im vorliegenden Falle auf einen Aspekt ihrer Studienmotivation.

Die in Abbildung 1 eingetragenen Zusammenhänge (Maßkorrelationskoeffizient) sind wie folgt zu interpretieren:

1. Die Erfüllung der obligatorischen Anforderungen ist Hauptkriterium für das im 1. Studienjahr erreichte Leistungsniveau ($r = .24$). Über diesen Zusammenhang vermittelt sich die hohe relative Stabilität zwischen Abiturprädikat und Zensureniveau im Studium ($r = .36$).
2. Stärker interessengeleitete fakultative Tätigkeit findet so gut wie keine Berücksichtigung in der Zensurengebung ($r = .06$).
3. Insgesamt haben deshalb im Vorfeld des Studiums ausgeprägte Motivationen, die ihrerseits nur in geringem Zusammenhang zur Abi-

Abb.1: Zusammenhänge zwischen Motivation, Tätigkeit und Leistungsniveau in ihrer Entwicklung



turleistung stehen, auch nur einen geringen Anteil am Zustandekommen der Studienleistung.

Einige Bemerkungen zum Zusammenhang zwischen Abiturprädikaten und Zensureniveau im Studium: Der sogenannte Prognosewert der Abiturprädikate ist heftig umstritten. Es ist nötig, absolute und relative Stabilität der Zensureniveaus beim Übergang zum und bei der Entwicklung im Studium zu unterscheiden. Die absolute Stabilität der Zensurierung beim Übergang zum Studium ist eher gering, im Studium herrscht ein insgesamt niedrigeres Bewertungsniveau als in der Abiturstufe; die relative Stabilität ist vergleichsweise hoch. Der Anteil der Abiturienten, die mit Auszeichnung oder sehr gut abschließen, entspricht im Durchschnitt dem Anteil derer, die im Studium einen Zensuredurchschnitt bis 2,2 erreichen (vgl. Tabelle 1, unten). Das trifft für den Zusammenhang zwischen Abiturprädikat und Leistung im 1. Studienjahr ebenso zu wie hinsichtlich der Hauptprüfungsleistung (vgl. Tabelle 1, rechte Seite der Tabelle).

Tabelle 1: Abiturprädikat und Zensureniveau im Studium

	mit Ausz./ bis 1,6	mind. sehr gut/ bis 2,2	Zusammenhänge (Maßkorrelation)			
	%	%	r			
Abiturprädikate	17	(43)			.41	
1. Studienjahr	9	(37)	.67		.38	
2. Studienjahr	9	(41)	.76	.52		.35
3. Studienjahr	8	(40)	.58			
letztes Stdj.	19	(58)				.34

Auf zwei Besonderheiten ist einzugehen:

1. Weibliche Studienanfänger haben im Durchschnitt wesentlich bessere Abiturprädikate als männliche (mit Auszeichnung und sehr gut geschlossen 50 % der weibl. und 35 % der männl. Abiturienten ab). Bereits im 1. Studienjahr hebt sich dieser Niveauunterschied auf, und im Verlauf des Studiums kehrt er sich um. In den Hauptprüfungen erreichen 24 % der männlichen, aber nur 15 % der weiblichen Studenten sehr gute Leistungen (Durchschnitt bis 1,6). Trotzdem besteht bei männlichen wie weiblichen Studenten der Zusammenhang zwischen Abitur- und Studienleistung - d.h. die relative Stabilität - in gleicher Weise, nur eben auf unterschiedlichem Niveau, mit stärkeren durchschnittlichen Leistungseinbrüchen bei den Studentinnen, mit extrem unterschiedlicher absoluter Stabilität. Ausgezeichnete Abiturientinnen erreichen in etwa die Studienleistungen sehr guter Abiturienten usw.

2. Der relationale Prognosewert der Abiturprädikate für die Studienleistung (das Zensureniveau) ist von Fachrichtung zu Fachrichtung etwas unterschiedlich. Am höchsten ist er bei Ökonomie- und Lehrerstudenten. Am Studienende ergibt sich eine Besonderheit für die Medizinstudenten: Während auch bei ihnen die in den unteren Studienjahren erreichten Leistungen in durchschnittlichem Zusammenhang zur Abiturleistung stehen, existiert zu den Ergebnissen der Hauptprüfungen keinerlei Zusammenhang. D.h., zwischen Abiturienten mit ausgezeichneten, sehr guten und guten Prädikaten gibt es zu Studienende im Durchschnitt keine Leistungsunterschiede mehr. Das kann als Hinweis auf die Grenzen einer zensurenorientierten Zulassungspolitik gewertet werden, die beim weiteren Anstieg der Abiturprädikate von Studienbewerbern, insbesondere in den begehrten Fachrichtungen insgesamt weiter an Treffsicherheit einbüßen wird.

Auch im Studium ist die relative Stabilität des Zensureniveaus sehr hoch. Vom im 1. Studienjahr erreichten Zensureniveau kann man mit gleicher Sicherheit auf die Studienendleistung schließen ($r = .52$) wie von der Leistung im 3. Studienjahr ($r = .58$, Tabelle 1).

Die absolute Stabilität der Leistungsbewertung ist in den ersten drei Studienjahren hoch. Zu Studienende positiviert sich das Zen-

surenniveau deutlich. Nach den bisherigen Erkenntnissen steht dahinter jedoch zumindest auch eine zunehmend weichere Bewertungspraxis, und nicht unbedingt sich verstärkendes Studienengagement.

Das treffende Beispiel hierfür liefert das Medizinstudium. Während in den ersten Studienjahren mit rigoroser Härte geprüft wird, schreiben Medizinstudenten exzellent bewertete Diplomarbeiten, deren Niveau sie jedoch eher kritisch einschätzen.

Nun noch einmal zurück zu der Frage, wie verschiedene Studententätigkeiten in die Leistungsbewertung in den verschiedenen Studienjahren eingehen. Dazu wurden die in Tabelle 2 dargestellten Typen gebildet. Es sind Extremgruppen, die, von Studienjahr zu Studienjahr etwas unterschiedlich, im Durchschnitt ca. 40 % der Gesamtpopulation ausmachen. (Die in Tabelle 2 angegebene Verteilung - % von gesamt - bezieht sich auf das 3. Studienjahr. 279 Studenten werden z.B. als multiaktiv charakterisiert. Das sind bezogen auf die Gesamtpopulation der SIL C von 2755 = 10 %.)

Tabelle 2: Studenten mit unterschiedlicher Aktivität in obligatorischer und fakultativer Studententätigkeit

	Charakteristik	% von gesamt	% weibl.
I multiaktiv	mehr als 50% im Selbststudium + mehrmals pro Woche fakult. Lit.	10	44
II obligator.	mehr als 50% im Selbststudium + seltener als wöchentl. fak. Lit.	8	73
III fakultativ	bis 50% im Selbststudium + mehrmals pro Woche fakult. Lit.	9	32
IV hypoaktiv	bis 50% im Selbststudium + seltener als wöchentl. fak. Lit.	12	55

Tabelle 3 zeigt das durchschnittliche Leistungs- und Motivationsniveau, welches diese Studenten im 1., 3. und letzten Studienjahr erreichen. Zur Interpretation: In allen Studienjahren erreichen die Studenten die besten Leistungen, die sich über das obligatorische Pensum hinaus auch fakultativ betätigen (multiaktiv). Im 1. Studienjahr wird vor allem das im obligatorischen Bereich Erreich-

te honoriert. Wer hier zugunsten fakultativer Tätigkeit Reduzierungen vornimmt, erreicht geringere Leistungen. In den höheren Studienjahren gelingt es, Defizite im obligatorischen Bereich durch fakultative Aktivitäten auszugleichen.

Hinsichtlich des Motivationsniveaus ist klar ersichtlich, daß sich die multiaktiven von den einseitig fakultativ-orientierten Studenten kaum oder gar nicht unterscheiden, während die einseitig auf das Abarbeiten des obligatorisch Geforderten ausgerichteten Studenten deutlich geringer motiviert sind als die einseitig fakultativen - auch im 1. Studienjahr, in dem die obligatorisch orientierten Studenten eine deutlich bessere Leistungsbewertung erhalten.

Tabelle 3: Leistungs- und Motivationsniveau bei unterschiedlichen Aktivitätstypen im 1., 3. und letzten Studienjahr

I	Leistungsniveau (142)			Motivationsniveau (298)		
	1.	3.	letztes	1.	3.	letztes
I multiaktiv	2,5	2,5	2,4	1,9	2,4	2,3
II obligator.	2,9	3,1	2,7	2,5	2,8	2,8
III fakultativ	3,3	3,1	2,8	2,1	2,4	2,5
IV hypoaktiv	3,4	3,5	3,1	2,7	3,1	3,0

Ein möglicherweise wichtiger Hinweis auf die unterschiedliche Leistungsentwicklung der Geschlechter zeigt sich bei der Betrachtung der Geschlechterverteilung in den vier Aktivitätstypen (vgl. Tabelle 2, letzte Spalte). Bei durchschnittlich 53 % weiblichen Studenten sind sie im Typ II mit 73 % stark überrepräsentiert, im Typ III mit 32 % stark unterrepräsentiert.

Merkmale leistungsfähiger und studienverbundener Studenten

Die Untersuchung des Antwortverhaltens der SIL-Population sollte für unsere Arbeit am Problem Studien- und Berufseignung Aufschluß darüber geben, in welchem Maße einige Persönlichkeitsmerkmale, die für kompetentes Verhalten im Studium Grundlage sind, auf die Studenten zutreffen, die leistungsbestimmende Merkmale wie a) Verbundenheit mit dem Studienfach, b) Verbundenheit mit dem künftigen Beruf, c) Zugehörigkeit zum ersten Leistungsdrittel der Seminargruppe bzw. Zensuren von 1,0 - 2,2 bzw. der Erhalt von Leistungsstipendium und d) Beherrschen der Studienanforderungen (Batterie Studierfähigkeit) für sich in Anspruch nehmen (Angaben der Merkmalswerte 1 oder 2 für die entsprechenden Indikatoren).

Um die Ausprägung von Persönlichkeitsmerkmalen herauszufinden, die kompetentes Verhalten mitbegründen, untersuchten wir das Antwortverhalten auf entsprechende Indikatoren des SIL-B-Hauptbogens, die folgenden Merkmalsbereichen zuzuordnen sind: a) Nutzung äußerer Bedingungen im Studium, b) Fähigkeiten und Leistungen, c) Gerichtetheiten, Strebungen, Wertorientierungen, d) Stabilität und Selbstsicherheit.

Die Auswertung der Antworten zeigte folgende Zusammenhänge:

Das leistungsbestimmende Merkmal "Studierfähigkeit", also das gute und sehr gute Beherrschen des großen Teils der Studienanforderungen, geht einher mit signifikant besseren Werten für die meisten Indikatoren aller Merkmalsbereiche, die kompetentes Verhalten im Studium mitbegründen, wie das Nutzen äußerer Bedingungen, Fähigkeiten und Leistungen, Gerichtetheit, Stabilität. Etwa 10 % der Gesamtheit geben für sich eine gute oder sehr gute Beherrschung der Studienanforderungen an.

Die Verbundenheit mit dem studierten Fach hängt vor allem mit einer besseren Ausprägung von Indikatoren aus dem Bereich Gerichtetheit, Strebungen, Wertorientierungen zusammen, wie z.B. Überdurchschnittliches geben zu wollen, Leistungsvermögen ausschöpfen, zur Leistungsspitze zu gehören.

Die Verbundenheit mit dem künftigen Beruf hängt sowohl mit der besseren Ausprägung verschiedener Fähigkeiten zusammen, wie z.B. fachliche Spezialkenntnisse, Beherrschen wissenschaftlicher Arbeitsmethoden oder Fragen der Fähigkeit zum Leiten. Gerichtetheiten sind in diesem Zusammenhang ebenfalls für die überwiegende Anzahl der Indikatoren besser ausgeprägt, als es bei geringer Berufsverbundenheit der Fall wäre.

Gute Studienleistungen hängen vor allem mit einer besseren Ausprägung fachlicher Fähigkeiten zusammen und mit einzelnen Indikatoren der Gerichtetheit, vor allem dem Streben, zur Leistungsspitze zu gehören.

Die soeben näher charakterisierten Merkmale der Fach- oder Berufsverbundenheit und der guten Studienleistungen hängen alle, wie auch das erste Merkmal der Studierfähigkeit, mit einer besseren Ausprägung von Indikatoren zur Selbstsicherheit und Stabilität zusammen, wie z.B.: ich werde fachlich anerkannt, ich bin sicher, den fachlichen Anforderungen des Studiums gerecht zu werden. Die äußeren Bedingungen, wie Informiertheit über das Studium, Gespräche mit Lehrkräften werden nur von den Studierfähigen besser genutzt.

Welche Schlüsse gaben die kurz skizzierten Ergebnisse für unsere Arbeit?

1. Leistungsbestimmende Merkmale wie Fach- und Berufsverbundenheit, gute Studienleistungen und Beherrschen der Studienanforderungen sind als Kriterien für eine Leistungsentwicklung, für eine Bewährung im Studium heranzuziehen, da sie mit einer besseren Ausprägung vieler Indikatoren einhergehen, die verschiedene Bereiche kompetenten Verhaltens beschreiben. Vorsichtig lassen sich diese Merkmale prognostisch verwenden.

2. Der unterschiedliche Zusammenhang der leistungsbestimmenden Merkmale mit Bereichen kompetenten Verhaltens läßt aus hochschulpädagogischer Sicht einen differenzierten Umgang mit den Merkmals-trägern vorschlagen:

a) Studenten, die vor allem die Studienanforderungen gut beherrschen, eine kleine Gruppe von ca. 10 % der Gesamtheit, sind in jeder hier untersuchten Beziehung besser als die weniger Studierfähigen.

nigen. Es handelt sich hier eventuell um künftige Spitzenkräfte, die die entsprechende Aufmerksamkeit für Förderung und Berufseinsatz erhalten sollten.

b) Fachverbundene Studenten mit stärkerer allgemeiner Leistungsorientierung, wie sie hier gefunden wurden, sind bei rechtzeitiger Lenkung möglicherweise als wissenschaftlicher Nachwuchs für die Hochschulen prädestiniert.

c) Der berufsverbundene Student mit seinen auf fachlich-beruflichem Gebiet stärker ausgeprägten Fähigkeiten wäre dann eher für die Praxis besonders geeignet, sollte aber im Studium bereits die Gelegenheit haben, seine Strebungen eventuell in einem individuellen Studienplan mit Praxisaufgaben zu pflegen.

d) Der Student mit guten und sehr guten Studienleistungen, der hier insbesondere auch über bessere fachliche Fähigkeiten verfügt, ist wohl offen für verschiedene Förderungsziele, eventuell in der bekannten Form als "Beststudent". Die vier besprochenen leistungsbestimmenden Merkmale schließen sich je nicht gegenseitig aus. Sie sind durchaus auch gleichzeitig bei einem Studenten anzutreffen. Das dominierende, charakteristische Merkmal sollte genutzt werden in der Förderung.

In einer anderen Untersuchung an 65 Studenten des 2. Studienjahres wurde u.a. versucht, den Zusammenhang dieser vier leistungsbestimmenden Merkmale mit der früheren häuslichen Erziehung und der Art der Leistungsmotivation aufzudecken. Einige Einzelaussagen sind möglich:

Das Beherrschen der Studienanforderungen korreliert mit Indikatoren, die ein anspruchsvolles, reales Zielsetzungsverhalten vermuten lassen. Auch in dieser Untersuchung handelt es sich um 10 % Studierfähige aus der Gesamtheit.

Verbundenheit mit dem Studienfach korreliert mit Berufsverbundenheit. Die Eltern waren bereits an den schulischen Leistungen stets interessiert und hatten auch den Wunsch, daß ein Studium aufgenommen wird. Auch die Eltern der Berufsverbundenen waren bereits an schulischen Leistungen interessiert. Interessant ist, daß vor allem die Eltern der Studenten des dritten Leistungsdrittels den Wunsch hegten, daß diese studieren, dieser Wunsch nimmt ab zum ersten Leistungsdrittel hin.

Weitere eingesetzte Indikatoren, z.B. zum eigenen Anspruchsniveau für die Lösung von Aufgaben, brachten vor allem Aufschluß über die Bedeutsamkeit einer warmen, unterstützenden, interessierten, mit sozialen Kontakten versehenen häuslichen Erziehungssituation. Unsere Vermutung, daß eine so beschriebene Erziehungssituation einhergeht mit erfolgsstrebendem Verhalten, einer realen Zielsetzungstendenz, einem positiven Anspruchsniveau, wurde bestätigt. Ebenso korrelierten Indikatoren zum mißerfolgsvermeidenden Verhalten, wie Angst vor zu schwierigen Aufgaben, Pech als Grund für Mangelleistungen, Zufall als Grund für Erfolg, mit Erziehungsmaßnahmen, wie Bewahrung vor Schwierigkeiten, Repressionen bei schlechten Schulleistungen und strenger Erziehung bzw. Kontrolle.

Diese Ergebnisse führen weiter auf dem Weg der Gewinnung von Kriterien zum Leistungsverhalten und zu dessen Hintergründen. Die Ursachenzuschreibung für eigene Erfolge und Mißerfolge, die Zielsetzungstendenz und das Anspruchsniveau kommen für unsere Arbeit zu o.g. Kriterien aus der SII-Untersuchung hinzu. Erziehungssituation als Basis für die Entwicklung eines effektiven Leistungsverhaltens im Sinne eines Startkapitals wäre denkbar, auch in künftige soziologische Untersuchungen wieder einzubeziehen.

Fach- und Berufsverbundenheit und Leistungsentwicklung Studierenden

Die Leistung als Prozeß und Ergebnis ist insgesamt Ausdruck des Entwicklungsniveaus der Persönlichkeit und nicht einer einzelnen, isolierten Leistungsdisposition. Dies vorausgesetzt, interessiert die Frage, welche Zusammenhänge zwischen der Leistungsentwicklung und einzelnen Faktoren der Leistungsbereitschaft bestehen. Das gilt u.a. für die Verbundenheit mit dem Studienfach und dem künftigen Beruf. Diese Verbundenheit ist eine wichtige Komponente einer leistungsorientierten Studienmotivation. Daher ist es von besonderem Interesse zu erfahren, inwieweit es jeweils für einen Studienjahrgang gelungen ist, vor und während des Studiums eine starke Verbundenheit mit dem gewählten Studienfach und künftigen Beruf herauszubilden.

Hinsichtlich des erforderlichen Aufwandes, genügend geeignete Studienbewerber für die Zulassung zum Hochschulstudium zu gewinnen, bilden schon seit langem zahlreiche Fachrichtungsgruppen der technischen Wissenschaften und des Lehrerstudiums besondere Schwerpunkte. Aus diesem Grunde interessieren die Ergebnisse der studienfach- und berufsbezogenen Einstellungsentwicklung bei Studierenden dieser beiden Wissenschaftszweige besonders. Aber auch deshalb, weil es verständlicherweise bedeutend einfacher ist, bei potentiellen Studienbewerbern konkrete Vorstellungen vom Lehrerberuf zu vermitteln als von vielen technischen Berufen. Daher ist aus der Sicht der Studienwahlvorbereitung auch von gehobenem wissenschaftlichen Interesse zu erfahren, welche Unterschiede in den Entwicklungsverläufen der Fach- und Berufsverbundenheit und der Leistungsentwicklung zwischen Lehrer- und Technikstudenten sowie der betreffenden Geschlechtergruppen auftreten.

Die Daten (vgl. Abbildung 1) verweisen auf deutlich niedrigere Studieneingangsgrößen der Fach- und Berufsverbundenheit der Studierenden der technischen Wissenschaften im Vergleich zu denen des Lehrerstudiums. Bei den Studierenden der technischen Wissenschaften wiesen jeweils die Männer und bei denen des Lehrerstudiums die Frauen eine stärkere Fach- und Berufsverbundenheit zu Studienbe-

Abb 1: Verbundenheit mit Studienfach und Beruf

Mit meinem Studienfach fühle ich mich fest verbunden.

Mit meinem künftigen Beruf fühle ich mich bereits fest verbunden.

Das trifft zu 1 vollkommen

2

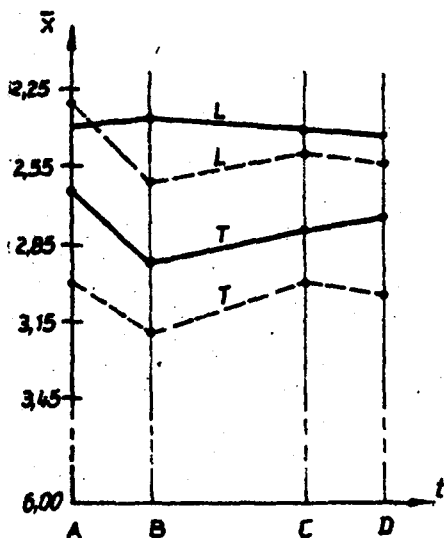
3

4

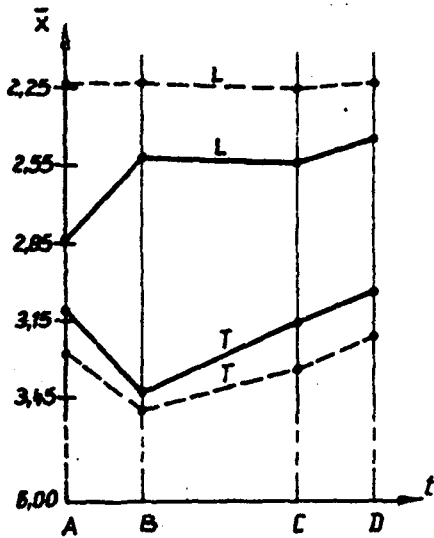
5

6 überhaupt nicht

Fachverbundenheit



Berufsverbundenheit



— Männer

- - - Frauen

T = Technikstudenten

L = Lehrerstudenten

SIL-Etappen

A = Studienbeginn

B = Anfang 2. Studienjahr

C = Ende 3. Studienjahr

D = Studienende

ginn auf. Dies entspricht den z.Z. vorhandenen geschlechtsspezifischen Interessenstrukturen. Gemessen an den Abiturprädikaten besaßen die weiblichen Studierenden jeweils bessere Studieneingangsleistungen als die männlichen. Bereits im 1. Studienjahr kehrt sich dieses Verhältnis um und bleibt bis zum Studienende bestehen, wenn auch bei den Lehrerstudenten mit nur geringfügigen Unterschieden. Studentinnen sind im statistischen Mittel weniger gut auf die neuen Bedingungen des Lernens vorbereitet als ihre Kommilitonen. Weibliche Studienanfänger sind stärker an rezeptives Lernen, an das Abarbeiten vorgegebener Stoffeinheiten gewöhnt als männliche. Ihre Selbständigkeit und Fähigkeit, nach eigenen Lösungen von Problemen zu suchen, ist durchschnittlich noch geringer ausgeprägt als bei männlichen Studienanfängern. Diese sind allerdings auch im Durchschnitt ein bis zwei Jahre älter und besitzen eine entsprechend höhere Lebenserfahrung.

Wie insgesamt, traten auch bei den Technik- und Lehrerstudenten die größten Leistungs-, genauer Zensurenveränderungen im 1. Studienjahr auf, und zwar im rückläufigen Sinne. In welchem Umfang dieser Rückgang auf erhöhte Anforderungen und auf eine strengere Leistungsbewertung bzw. auf einen tatsächlichen, den Übergangsproblemen geschuldeten Leistungsrückgang zurückzuführen ist, kann hier nicht beurteilt werden. Sicher ist jedoch, daß mit den damit verbundenen Mißerfolgserlebnissen auch ein Motivationsverlust eintrat. Im folgenden sollen nicht die Leistungsveränderungen im Zusammenhang mit den Veränderungen der Fach- und Berufsverbundenheit von Studienjahr zu Studienjahr explizit nachvollzogen, sondern nur die Gesamttendenzen der Entwicklung dieser 3 Faktoren diskutiert werden.

Bei den Technikstudenten tritt sowohl in der Fachverbundenheit als auch in der Berufsverbundenheit im 1. Studienjahr ein Rückgang ein. Dies entspricht zwar dem allgemeinen Trend in der Mehrzahl der Wissenschaftszweige, ist jedoch bei Technikstudenten wegen ihres geringen Eingangsniveaus und im Hinblick auf die gesellschaftliche Bedeutung dieser Wissenschaften besonders problematisch. Hier wie auch insgesamt muß allerdings deutlich unterschieden werden zwischen Studierenden der Elektrotechnik/Elektronik und denen des Maschineningenieurwesens und der Verfahrens- und Verarbeitungstechnik. Im 2. und 3. Studienjahr nahm die fachliche und

berufliche Identifikation sowohl der männlichen als auch der weiblichen Technikstudenten wieder zu und erreichte annähernd den ursprünglichen Stand. Bis Studienende nahm die Fachverbundenheit nur bei den männlichen Technikstudenten weiter zu, die Berufsverbundenheit jedoch bei allen hier zur Debatte stehenden Bezugsgruppen. Auch die Leistungsentwicklung zeigt eine aufsteigende Tendenz bis Studienende in allen diesen Bezugsgruppen.

Im Technikstudium war der vergleichsweise größte Leistungsrückgang bis zum Ende des 3. Studienjahres zu verzeichnen. Er ging ausschließlich zu Lasten der weiblichen Studierenden und betrug bei ihnen 0.48 Zensurenpunkte (ZP). Dieser Rückgang war der größte von allen in der SII-Population einbezogenen Analysegruppen. Die Leistungsentwicklung der Technikstudentinnen entspricht ihrem insgesamt besonders niedrigen Niveau der Fach- und Berufsverbundenheit. Sie war jedoch insofern überraschend, da der mittlere Zensuren-durchschnitt der Technikstudentinnen zu Studienbeginn auffällig besser war als der ihrer Kommilitonen.

Auch bei den Lehrerstudenten konnte ein solcher Zusammenhang nachgewiesen werden. Männliche Lehrerstudenten hielten im statistischen Mittel die relativ hohe Eingangs-Fachverbundenheit bis zum 3. Studienjahr nahezu konstant. Ihre Berufsverbundenheit stieg sogar im 1. Studienjahr deutlich an. Ein Merkmal, das sonst bei keiner der insgesamt untersuchten Studentengruppen auftrat. Entsprechend diesen Entwicklungsverläufen wurde von ihnen im betreffenden Zeitraum eine Leistungssteigerung von 0,29 ZP erreicht. Die Lehrerstudentinnen wiesen dagegen einen Leistungsrückgang auf. Dem entspricht der Umstand, daß ihre Fachverbundenheit im ersten Studienjahr eine deutlich rückläufige Tendenz aufwies. Der Lehrerberuf ist ein typisches Beispiel für ein mögliches Auseinanderdriften von Fach- und Berufsverbundenheit. Es ist durchaus denkbar, mit diesem Beruf gut verbunden (Lehrer aus Berufung zu sein), aber mit der gewählten Fachrichtungskombination nicht ganz zufrieden zu sein und umgekehrt.

Eine personenbezogene Auswertung der Daten nach Entwicklungstypen belegt:

1. Studierende, die ihr Studium außer mit guten Abiturleistungen auch mit einer ausgeprägten Fach- und Berufsverbundenheit began-

nen, wiesen in der Regel eine positive Leistungsentwicklung bzw. eine große Leistungskonstanz auf. Damit erweist sich eine gute einstellungsmaÙige Studienvorbereitung als eine wichtige Bedingung für den Studienerfolg.

2. Studierende mit einer günstigen Entwicklung der Fach- und Berufsverbundenheit während des Studiums hatten in der Mehrzahl auch eine ebensolche Leistungsentwicklung.

Insgesamt kann hervorgehoben werden:

1. In den entsprechenden Entwicklungsverläufen gibt es Übereinstimmungen, die zumindest tendenziell den positiven Zusammenhang von Fach- und Berufsverbundenheit und Leistungsentwicklung bestätigen. Damit ist die auf die fachliche und berufliche Identifikation bezogene Studienmotivation ein wichtiges Element der Eigenaktivität der Studenten.
2. Das 1. Studienjahr erweist sich als eine Phase starker motivationaler Regression. Offensichtlich entsprachen in diesem Studienabschnitt die vor dem Studium entwickelten Erwartungen nicht den vorgefundenen Realitäten.
3. Nach Wissenschaftszweigen, Fachrichtungen- und Geschlechtergruppen gibt es wesentliche Unterschiede im Ausprägungsgrad der Fach- und Berufsverbundenheit zu Studienbeginn und in den entsprechenden Entwicklungsverläufen im Studium. Daher müssen Fragestellungen, die den fachlichen und beruflichen Einstellungsbereich berühren, nach den entsprechenden Studentengruppen differenziert betrachtet werden.

Generell sind beim Übergang zum Hochschuldirektstudium die grundsätzlich neuen Studien- und z.T. auch Lebensbedingungen und ihre Auswirkungen auf die Leistungskontinuität zu sehen. Außer den neuen Leistungsbedingungen und -anforderungen existieren auch andere Leistungsbewertungen. Vielfach müssen die Ursachen für den Rückgang der Fach- und Berufsverbundenheit und der Leistungen im 1. Studienjahr auch im unzureichenden Wissen und Können der Studienanfänger zur Bewältigung der jeweiligen Aufgaben gesucht werden. Sicher ist aber auch die inzwischen offizielle Forderung nach besserer Durchdringung von Grundlagen- und Fachausbildung in der ersten Studienphase berechtigt. Studienprogramme, die in den er-

sten Studienjahren nur geringe direkte Bezüge zum künftigen Beruf herstellen, können auch die betreffende Verbundenheit nicht fördern. Indes ist sicher, daß die Aufnahme eines Hochschulstudiums zu neuen Herausforderungen an das Leistungsvermögen der Studienanfänger führt und bestimmte Komponenten des studentischen Leistungsverhaltens erst im Verlauf des Studiums weiter habitualisiert werden.

Bewährung der Absolventen unterschiedlicher hochschulvorbereitender Bildungswege im Studium

Im Zusammenhang mit der Neugestaltung der Aus- und Weiterbildung von Ingenieuren und Ökonomen, der Neuprofilierung der Fachschulstufe, dem damit bildungspolitisch erforderlichen Ausbau der einjährigen Vorkurse zum Erwerb der Hochschulreife, aber auch auf Grund der Notwendigkeit zur Förderung besonders begabter Jugendlicher, stellt sich gegenwärtig erneut die Frage nach der Bewährung, den Vorzügen und Konsequenzen, der sehr vielfältigen Möglichkeiten zur Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Die Beantwortung dieser Frage bedarf der komplexen Betrachtung politischer, sozialer, ökonomischer, pädagogischer und national-historischer Erfordernisse und Bedingungen. Ein wesentlicher Aspekt für die Beantwortung der Frage nach Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit der bestehenden Wege der Hochschulvorbereitung ist aber auch deren Bewährung, d.h. die Bewährung der Absolventen im Studium und in der anschließenden beruflichen Tätigkeit. Die Studenten-Intervallstudie Leistung (SIL A - D) erbrachte dazu folgende Erkenntnisse (Einschränkend muß darauf verwiesen werden, daß die unter dem Aspekt der hochschulvorbereitenden Wege detaillierte Auswertung der SIL D erst 1989 erfolgen wird. Bisher war diesbezüglich nur eine Grobauswertung möglich.):

1. Sowohl hinsichtlich ihrer politischen Haltungen, Studieneinstellung, Studienmotivation und Leistungsbereitschaft unterscheiden sich insbesondere BAMA- und EOS-Absolventen nur unwesentlich. Das gilt prinzipiell bereits bei Studienbeginn und noch ausgeprägter am Studienende. Dabei zeigte sich, daß die Zusammenhänge zu den in der Abiturstufe erzielten Leistungen und insbesondere zur gewählten Studienrichtung stärker sind und der Einfluß des hochschulvorbereitenden Bildungsweges nur im Kontext damit zu sehen ist.

2. Studenten, die ihre Hochschulreife auf einem sogenannten anderen Weg (vorwiegend Vorkurse für junge Facharbeiter, Lehrervorkurse, ABF Freiberg, Volkshochschule, diese Wege werden nachfolgend "andere Wege" genannt) und damit in der Regel erst nach Abschluß

einer beruflichen Ausbildung erwerben, sind zu Studienbeginn stärker als ihre Kommilitonen aus EOS und BAMA für das Studium motiviert, fach- und berufsverbunden, interessiert an wissenschaftlicher Arbeit. Bereits im 1. Studienjahr nähern sich ihre Einstellungen denen ihrer Mitstudenten. Am Studienende sind diesbezüglich nur noch leichte Unterschiede zu registrieren. Es ist offen, inwieweit diese Entwicklung aus einer unbewußten Anpassung dieser Minderheit an die Mehrheit resultiert oder Prozesse des Studiums widerspiegelt.

3. Nur gering sind die Unterschiede von Absolventen der einzelnen hochschulvorbereitenden Wege hinsichtlich der Bewältigung der Studienanforderungen (Selbständigkeit, schöpferisches Denken u.a.) und der erzielten Studienleistungen, ausgedrückt im Diplomprädikat, dem erzielten Leistungsstand und der Höhe der Leistungsstipendien. Zwar ist der Anteil von EOS-Absolventen, der hohe und höchste Studienleistungen erzielte, minimal günstiger als der von Absolventen der BAMA und der "anderen Wege". Daraus läßt sich jedoch keine Schlußfolgerung bezüglich einer besseren Leistungsfähigkeit der EOS ableiten. Angesichts der Tatsache, daß für die untersuchte Population der Zugang zur EOS noch nach gesonderter Vorbereitung, d.h. nach der 8. Klasse und damit in der Regel nur für die absolute Leistungsspitze möglich war, sprechen die ermittelten Resultate damit in zumindest gleichem Maße für die Leistungsfähigkeit und die Leistungsentwicklung der Absolventen aus der BAMA und den "anderen Wegen".

4. Studenten mit einschlägigen bzw. relativ umfassenden beruflichen Erfahrungen werten ihr Berufspraktikum insgesamt kritischer als Studenten mit diesbezüglich geringeren Vorkenntnissen, d.h. sie stellen damit etwas höhere Ansprüche an ihre berufliche Tätigkeit. Die Erstgenannten üben mit Beginn der Arbeitstätigkeit häufiger Leitungsfunktionen aus. Das spricht u.E. für den Wert beruflicher Vorkenntnisse und Erfahrungen, relativ unabhängig vom Weg, über den sie erworben wurden. Die insgesamt nur geringen Unterschiede zwischen Absolventen der BAMA und der EOS sehen wir u.a. auch als einen Beleg für die Bewährung des Vorpraktikums an, trotz aller dabei noch bestehenden Probleme. Durch Absolvieren eines Vorpraktikums für die Mehrzahl der Studienrichtungen wird gesichert, daß auch EOS-Abiturienten berufliches Wissen und Können

(wenn auch in differenziertem Umfang) sowie soziale Erfahrungen aus der materiellen Produktion erwerben und damit über ähnliche Studienvoraussetzungen wie Absolventen aller anderen hochschulvorbereitenden Wege verfügen.

5. Keinerlei Unterschiede, sowohl hinsichtlich der Studienhaltungen als auch bezüglich der Studienleistungen konnten bisher zwischen Studierenden, die eine Spezialschule/Spezialklasse der EOS oder die reguläre EOS absolvierten, ermittelt werden. Das muß in Anbetracht der notwendigen Förderung von Begabungen und Talenten als sehr problematisch eingeschätzt werden. Daraus leiten sich mindestens zwei Fragenkomplexe ab. Diese betreffen einerseits die Kriterien der Auswahl für die Spezialschulen/Spezialklassen, deren inhaltliches, methodisches und möglicherweise auch Erziehungs-Konzept. Zum anderen stellt sich aber auch die Frage, wie an den Hochschulen differenzierte Vorleistungen und Leistungspotentiale berücksichtigt werden. Die ermittelten Resultate sprechen nicht dafür, daß diesbezüglich deutliche Fortschritte erzielt wurden.

6. Am deutlichsten unterscheiden sich die Abiturienten von EOS und RMA hinsichtlich der Wertung des von ihnen absolvierten hochschulvorbereitenden Bildungsweges, sowohl bei Beginn als auch zum Abschluß des Studiums. Obwohl vor allem bereits im 1. Studienjahr der Anteil diesbezüglich positiver Einschätzungen insgesamt etwas geringer wird, prägen sich die Unterschiede nach Wegen im Studienverlauf insgesamt noch aus. Die Mehrheit der RMA-Absolventen (76 %) würde auch bei Abschluß des Studiums wieder diesen Weg wählen. Von den EOS-Abiturienten und den Absolventen der "anderen Wege" sprechen sich nur jeweils 48 % retrospektiv für ihren Weg der Hochschulvorbereitung aus. Anhaltspunkte für mögliche Gründe waren aus den Untersuchungsergebnissen nicht zu ermitteln. Dazu scheinen vertiefende Untersuchungen, möglicherweise auch mit anderen Methoden, angezeigt.

Insgesamt gilt, daß Absolventen sämtlicher hochschulvorbereitender Wege ihr Hochschulstudium annähernd gleich absolvieren. Geringen partiellen Vorzügen eines Weges stehen andererseits partielle Vorzüge anderer Wege gegenüber. Differenziert nach Wissenschaftszweigen und Studienrichtungen wird dieses Gesamtbild jedoch etwas modifiziert. In neu zu konzipierenden vertiefenden Untersuchungen

wird zu prüfen sein, inwieweit die veränderten Bedingungen des Zugangs zur Abiturstufe im Studium reflektiert werden. Erforderlich sind ebenfalls explizite und repräsentative Ergebnisse über die Bewährung der einjährigen Vorkurse für junge Facharbeiter, die bisher aufgrund des Untersuchungsfeldes nicht möglich waren.

Leistungsfördernde Persönlichkeitsdispositionen des Studenten und
methodisches Vorgehen der Lehrkräfte

Seit einigen Jahren beschäftige ich mich mit leistungsfördernden und leistungshemmenden Faktoren und Bedingungen des Studiums. Theoretische Analysen und umfangreiche empirische Untersuchungen an der Wilhelm-Pieck-Universität und verschiedenen Fachschulen wurden dazu erbracht und werden zur Zeit zusammengefaßt. Die Gesamtheit der SIL-Ergebnisse stellt auch für dieses hochschulpädagogische Forschungsvorhaben äußerst wichtige und differenzierte - aus unserer Sicht erweiternde und ergänzende - interessante empirische Befunde dar. Für das Zurverfügungstellen aller SIL-Befunde sowie für die konstruktive und fruchtbare Zusammenarbeit sind wir den Leipziger Studentenforschern sehr dankbar.

Das Komprimat unserer hochschulpädagogischen Forschungen soll im folgenden dargestellt werden.

Obwohl die gesamte Leistungsentwicklung des Studenten ein komplizierter, nicht geradlinig verlaufender und vor allem multifaktorieller Prozeß ist, weisen die grundlegenden theoretischen wie alle empirischen Befunde eindeutig auf zwei entscheidende Bedingungskomplexe der Studienleistung hin: Den entscheidenden äußeren Bedingungskomplex stellt das methodische Vorgehen der Lehrkräfte dar. Unter dem methodischen Vorgehen der Lehrkräfte verstehen wir die Art und Weise der Gestaltung des pädagogischen Prozesses unter konkret-spezifischen personellen und sachlichen Momenten durch die Lehrkräfte. Das methodische Vorgehen der Lehrkräfte initiiert, fordert, fördert und orientiert das methodische Vorgehen der Studenten und damit ihre Aneignungsleistungen maßgeblich. Da sich das methodische Vorgehen der Lehrkräfte stets zwischen bestimmten Ausgangsbedingungen und einem bestimmten Ziel entwickelt, läßt erst die Kenntnis der Differenz zwischen diesen die Zwecksetzung eines bestimmten methodischen Vorgehens zu.

Die entscheidenden Ausgangsbedingungen sind die Leistungsvoraussetzungen der Studenten, die entscheidenden Ziele können durch die angestrebten relevanten Leistungsdispositionen beschrieben werden. Letztere - das belegen die SIL-Befunde eindeutig - stellen den

grundlegenden inneren Bedingungskomplex der Studienleistung dar. Zwischen dem bestimmenden Äußeren und inneren Bedingungskomplex besteht ein enges dialektisches Wechselverhältnis.

Die entscheidenden fördernden Leistungsdispositionen erkennt man, indem man zum Beispiel die Mittelwertunterschiede besonders leistungsstarker und leistungsschwacher Studenten ermittelt. Unter diesem Aspekt haben wir u.a. die SIL-Ergebnisse ausgewertet. Welche Ergebnisse konnten dabei gewonnen werden?

Auf der einen Seite ergaben unsere Analysen, daß die Leistungsentwicklung im Studium in den gesamten Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung eingebettet ist und daß das Leistungsverhalten nicht der Ausdruck einer speziellen und isoliert wirkenden Disposition ist. Auf der anderen Seite muß aber deutlich gekennzeichnet werden, daß der Ausprägungsgrad bestimmter Leistungsdispositionen und ihre spezifische kombinatorische Verknüpfung für das Erbringen hoher Studienleistungen entscheidend ist. Der pädagogische Prozeß an Hoch- und Fachschulen muß deshalb in seiner grundlegenden Zielorientierung als ein Prozeß der Stimulierung und Förderung vor allem dieser studentischen Leistungsdispositionen gesehen und verstanden werden.

Als entscheidende, die Studienleistung fördernde Dispositionen konnten folgende ermittelt werden:

Erstens die Befähigung der Studenten zum wissenschaftlich orientierten Lernen und Arbeiten, verbunden mit der sukzessiven Ausprägung besonders komplexer, kreativ-schöpferischer Dispositionen und einer spezifischen Leistungsfähigkeit für eine bestimmte Fachrichtung. Dies ist in der Regel sehr eng verknüpft mit einer hohen Studienfach- und Berufsverbundenheit. Das Studium bietet dem Hochschullehrer sehr vielfältige Möglichkeiten, zielgerichtet diese Dispositionen zu fördern. Die Befähigung zum wissenschaftlich orientierten Lernen und Arbeiten ist vor allem auszuprägen im Selbststudium und noch mehr in der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit. Besonders hier ist es den Lehrkräften möglich, sehr differenziert und differenzierend, beispielhaft und mit hohem Identifikationsangebot vorzugehen und die Methodenkenntnisse sowie die Problemsensibilität der Studenten zu erhöhen. Die SIL-Befunde zeigten ferner deutlich, daß die Fach- und Berufsverbundenheit der Stu-

zenten eine eindeutige kognitive Basis hat. Je besser es den Lehrkräften in der Vermittlung gelingt, die Fach- und Berufsrelevanz wissenschaftlicher Inhalte zu verdeutlichen, überzeugend die gesellschaftliche Relevanz spezifischer beruflicher Arbeitsinhalte zu markieren und je besser ihm die fundierte, engagierte und parteiliche Auseinandersetzung mit anderen wissenschaftlichen Auffassungen gelingt, desto höher wird sein Einfluß auf die Ausprägung einer hohen Fach- und Berufsverbundenheit sein.

Zweitens eine im Kern politisch-ideologisch fundierte Studienmotivation und Leistungsbereitschaft. Diese Disposition kann gekennzeichnet werden durch eine fortschrittliche Weltanschauung, feste politische Standpunkte, eine hohe Verbundenheit mit dem sozialistischen Vaterland, enge Verbundenheit mit wissenschaftlichem Erkenntnisstreben, Freude an kreativer Arbeit und interdisziplinärem Denken, hohe Kommunikationsbereitschaft und verantwortungsbewusstes Handeln. Die Vermittlung wissenschaftlicher, gesellschaftspolitischer und moralisch-ethischer Wert-, Normen- und Pflichtkenntnisse und noch stärker ein adäquates Handeln, die bewußte Demonstration der Einheit vom Wissenschaftler, Hoch- bzw. Fachschullehrer und parteilich engagiertem Staatsbürger ist ein wesentliches Mittel der festigenden Wirkung dieser komplexen Leistungsdisposition durch die Lehrkraft.

Schließlich sei noch auf einen dritten Dispositionskomplex verwiesen, der die Leistungsentwicklung im Studium maßgeblich beeinflußt: Das sind die Verlaufeigenschaften geistiger Handlungen der Studenten und hier besonders die Anstrengungsbereitschaft, die Beharrlichkeit, der Fleiß, die Selbstdisziplin und der Wille zur zeitweiligen Konzentration aller Kräfte auf die Realisierung eines bestimmten Zieles. Diese Verlaufsqualitäten müssen durch die Lehrkräfte täglich demonstriert und vorgelebt werden, um vorbildwirkend die studentische Persönlichkeit zu stimulieren. Damit wird die hohe Verantwortung der Lehrkräfte für die Leistungsentwicklung der Studenten klar erkennbar.

Studentisches Wohnen als objektive Studienbedingung

In der sozialwissenschaftlichen Analyse der leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung im Studium hat die Recherche über die materiellen Studien- und Lebensbedingungen immer Beachtung gefunden. Aus dem Forschungsansatz der SII heraus bedeutet das, nach den materiellen Studien- und Lebensbedingungen als Leistungsvoraussetzungen zu fragen. Das heißt: In welchem Maße sind sie kritische Determinanten für die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung?

In meinem Beitrag beschränke ich mich auf einige Aussagen zum studentischen Wohnen, denn unter den in der SII erfaßten Daten zur Entwicklung der materiellen Lebensbedingungen Einkommen, Wohnen und Besitz sind die studentischen Wohnverhältnisse die am direktesten mit der Studienarbeit verbundenen.

Die studentischen Wohnbedingungen waren in den zurückliegenden Jahren immer wieder Gegenstand sozialwissenschaftlicher Untersuchungen der Studentenforschung in der DDR. Und es ist gut bekannt, daß die Wohnansprüche dem allgemeinen Progress des materiellen und kulturellen Lebensniveaus unterliegen. Hinzu kommt noch, daß die altersmäßige Differenzierung und die unterschiedliche familiäre Situation der Studenten heute mit anderen Erwartungen an die Wohnunterbringung verbunden ist, als das noch bei den meist ledigen und kinderlosen Studierenden der 50er, 60er ... bis Anfang der 70er Jahre gegeben war. Es leuchtet ein, daß dies in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht bedeutende Anforderungen an die Verbesserung, die zeitgemäße Gestaltung studentischer Wohnbedingungen sind. Da gegenwärtig die Mehrheit der Studierenden in Studentenwohnheimen untergebracht ist, bedeutet dies vor allem eine Anforderung an die dort gegebenen Lebens- und Studienbedingungen. Der landesweit durchschnittlich hohe Versorgungsgrad mit Wohnheimplätzen bei steigender Zahl ständig unterzubringender Studenten (bei annähernd konstanter Wohnheimplatzkapazität) führt notwendig zu einem die Aufnahmefähigkeit mancher Heime übersteigenden Belegungsgrad.

Es sind jedoch nicht allein die oben genannten allgemeinen sozialen und sozialpolitischen Erwägungen, die die Frage aufkommen lassen, ob die verbreitet in den Studentenwohnheimen vorfindlichen Lebens- und Studienbedingungen der Spezifik der vorakademischen Lebenspraxis noch entsprechen. Denn soll wirklich überall verwirklicht werden, zur tragenden Säule des gesamten Studienprozesses die selbständige wissenschaftliche Tätigkeit der Studenten zu machen, dann erfordert dies - wenn es nicht auf eine kleine Auswahl der Studenten beschränkt bleiben soll, sondern bestimmend für den Ausbildungsgang der studentischen Mehrheit werden soll -, den gesamten studentischen Lebensalltag darauf hin auszurichten.

Ruhe und konzentrierte, ablenkungsarme Studienarbeit in der Wohnunterkunft, dort ein studiengerechter Arbeitsplatz, der jederzeit anforderungsgerecht genutzt werden kann, sind unverzichtbare Bedingungen eines wissenschaftlich-produktiven Studiums. Das heißt z.B., daß man die eigene Handbibliothek dort zugriffsgünstig unterbringt, daß man dort ungehindert ebenso mit Schreibmaschine, Diktier- oder Tonbandgerät arbeiten kann und in nicht mehr weiter Zukunft dort den eigenen Personalcomputer aufstellt und für die Studienarbeit nutzt.

Ein Blick auf die studentische Wohnsituation zeigt, daß in den für die Entwicklung des studentischen Arbeitsstiles so wichtigen ersten drei Studienjahren die meisten Studenten im Studentenwohnheim untergebracht sind. Unsere Ergebnisse und Analysen belegen, daß die gelegentlich geäußerte Ansicht, die leistungsbesten Studenten würden aus dem Studentenwohnheim abwandern und sich eine ihren Bedürfnissen gemäßere Wohnform suchen, als generelle Tendenz nicht zutrifft. Von einem Kupieren der Leistungsspitze im und durch das Wohnheim kann keine Rede sein. Die studentische Leistung differiert nicht nach den Wohnformen, sondern nach den konkreten Wohnbedingungen innerhalb einer Wohnform und nach dem Umgang mit diesen Bedingungen. Dabei sind die realen Bedingungen, um hohe, beste Studienleistungen zu erbringen, in den verschiedenen Wohnformen nicht gleich (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Individuelle Arbeitsbedingungen in der Wohnung

Schätzen Sie bitte Ihre individuellen Arbeitsbedingungen in der Unterkunft ein.

Damit bin ich zufrieden

- 1 vollkommen
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 überhaupt nicht

%	Pos. 1	(1+2)	(4-6)	\bar{x}
1. Studienjahr (SIL B)	14	(40)	(36)	3,1
Elternwohner	37	(68)	(16)	2,2
in eigener Wohnung Wohnende	40	(67)	(15)	2,2
Wohnheimwohner	7	(31)	(44)	3,4
Sonstige (ohne Untermieter)	21	(62)	(24)	2,6

Schon für sich genommen, sind diese Ergebnisse aussagekräftig. Bedenkt man die Bedeutung des individuellen Arbeitsplatzes, der individuellen Arbeitsbedingungen in der Wohnunterkunft noch unter dem Gesichtspunkt, daß jeder zweite Student in der Regel weniger als einmal in der Woche in der Bibliothek arbeitet, werden die Ergebnisse noch gewichtiger. Bedauerlicherweise kommt es weder im 2. noch im 3. Studienjahr zu merklichen positiven Veränderungen. Für nur wenige verbessern sich die individuellen Arbeitsbedingungen in der Wohnunterkunft. Intervallvergleich und Intervallkorrelation weisen das klar aus. Dabei wäre gerade in diesen beiden Studienjahren, da die Studenten besonders in der Woche dauerhaft an den Hochschulort gebunden sind, ein kräftiger Entwicklungsschub notwendig. Eine Auswirkung dieser unbefriedigenden Situation ist an den Wochenenden in der enormen studentischen Wanderungsbewegung in die Heimatorte zu sehen. So fahren beispielsweise im 3. Studienjahr 60 % aller SWH-Bewohner jedes Wochenende vom Hochschulort in ihren Heimatort.

In diesem Zusammenhang ist es von Interesse, auf die Entwicklung der Wohnwünsche der Studenten zu schauen. Dort läßt sich erkennen, wie stark der Trend, der Wunsch, selbstbestimmt zu wohnen, eine

den eigenen Bedürfnissen und Lebensgestaltungswünschen entsprechende Wohnform zu realisieren, ausgeprägt ist. Ein Vergleich der Entwicklung der Wohnwünsche der Studenten der SIS-Generation, also der Studenten der ersten Hälfte der 70er Jahre, mit den Wohnpräferenzen, wie sie von den SIL-Studenten, also etwa ein Jahrzehnt später von Studierenden geäußert werden, zeigt folgendes:

1. Charakteristische Entwicklungen in den Wohnwünschen der Studenten verlaufen ähnlich: Mit zunehmendem Alter, aber auch mit fortschreitender Erfahrung mit dem Studium und dem Hochschulort und nicht zuletzt mit der Aufnahme dauerhafter partnerschaftlicher Beziehungen wächst sowohl bei den Studenten der 70er als auch bei denen der 80er Jahre von Studienjahr zu Studienjahr der Wunsch und die Überzeugung, daß es das beste wäre, als Student über einen eigenen Wohnbereich als Haupt- oder Teilhauptmieter verfügen zu können.

2. Die Bevorzugung einer eigenen Wohnung schon während der Studienzeit ist bei einem deutlich größeren Anteil der Studierenden Anfang der 80er Jahre bereits im 1. Studienjahr vorhanden, als das bei den Studenten des 1. Studienjahres von vor zehn Jahren der Fall war. Die Differenz beträgt 22 %.

3. Das Studentenwohnheim wird als studentische Wohnform von den Studierenden damals (Anfang der 70er Jahre) deutlich häufiger anerkannt als von heutigen Studenten der 80er Jahre (SIS 1: 35 %, SIL A: 24 %).

4. Nahezu gleich - damals und heute - vollzieht sich die Entwicklung der Wohnwünsche der Studenten, die während der Studienzeit noch bei den Eltern wohnen: Von Studienjahr zu Studienjahr nimmt der Anteil derjenigen ab, die weiter zu Hause bei den Eltern wohnen wollen.

Leistungsmotiviertere und leistungsbessere Studenten wollen häufiger schon während des Studiums in einer eigenen Wohnform leben. Diese Einwendung zur eigenen Wohnung ist nicht als eine generelle Ablehnung kollektiver Wohnformen zu interpretieren. Einige Studenten ziehen gemeinschaftliche Wohnformen vor, weil sie um die damit verknüpften Momente eines studentenspezifischen Lebens, der besonderen kultur- und erlebnisbetonten Seiten dieser Wohnbedingungen wissen und sie nutzen wollen. Mit wem sie aber dann zusammen woh-

nen und wie sie die Wohn- und Arbeitsabläufe und Bedingungen konkret gestalten wollen, das möchten sie selbst entscheiden.

Zu einem solchen alternativen Konzept - kollektive Wohnformen unter selbstbestimmten Bedingungen - wenden sich leistungsstarke Studenten sogar noch etwas häufiger zu als leistungsschwächere.

Wie künftig die Wohnbedingungen der Studenten zu gestalten sind, damit sie den Anforderungen eines intensiven Studiums immer besser gerecht werden, ist eine hochschulpolitische Frage von großer Tragweite.

Gegenwärtig gelangt ein Student zu verbesserten Wohnbedingungen vor allem über den Wandel in der Familiensituation, d.h., daß der Studierende aufgrund einer Eheschließung und der Geburt eines Kindes eigenen Wohnraum zugewiesen bekommt. Über sehr gute Studienleistungen gelangt aber kaum einer zu solch günstigeren Wohn- und Arbeitsbedingungen.

Berechtigt kann angenommen werden, daß den zu erwartenden Erfordernissen eines intensiveren Studiums mit hohen Anteilen wissenschaftlich-produktiver Tätigkeit ohne verbesserte Arbeits- und Lebensbedingungen in den Wohnunterkünften kaum entsprochen werden kann. Zumal - wie bereits festgestellt - die Angebote und Möglichkeiten, regelmäßig, täglich in Bibliotheken zu arbeiten, wenig wahrgenommen werden. Gründe dafür sind im studentischen Tages- und Zeitregime und in bestimmtem Maße auch in den teilweise ungenügenden Versorgungsleistungen im Bibliotheksumfeld zu sehen. Damit bleibt das Angewiesensein auf gute Arbeitsbedingungen in der Wohnunterkunft bestehen.

Kerstin Schreier

Zur Familiensituation von Hochschulabsolventen bei Studienende

Familienstand, Partner- und Familienbeziehungen sind während des Studiums ständigen dynamischen Prozessen unterzogen. Während sich die Familiensituation, die Familienstandsstruktur im großen Rahmen fortwährend verändert, die Zahl verheirateter Studenten und werdender Mütter und Väter kontinuierlich, zuweilen sprunghaft zunimmt, zeichnen sich die Einstellungen der Studenten zur Familiengründung durch eine hohe Stabilität über das gesamte Studium hinweg aus. Diese stabilen Werte begegnen uns vor allem - in der Gesamtheit gesehen - im Kinderwunsch, der in der Regel schon bei Studienbeginn feststeht und mit dem Lebenswert Kinder korrespondiert, und im angestrebten Familienstand.

In diesem Beitrag soll die Familiensituation von Hochschulabsolventen bei Studienende beschrieben werden, ohne dabei auf das Verweisen von Entwicklungsverläufen zu verzichten. Er stellt gewissermaßen die Fortführung des entsprechenden Beitrages im SIL-C-Bulletin "Familiengründung im Hochschulstudium" dar.

Das Material der SIL erweist sich auch bezüglich der Erforschung des historischen Einstellungswandels in bezug auf den angestrebten Familienstand und den Zeitpunkt für die Geburt des ersten Kindes sowie des veränderten Reproduktionsverhaltens als sehr wertvoll und ergiebig. das seinesgleichen in der Sozialforschung sucht.

Die Persönlichkeitsentwicklung der Studenten der 80er Jahre wird auch durch deren Einbindung in eigene familiäre Prozesse geprägt, erfolgen doch während des Hochschulstudiums zunehmend Eheschließung und Familiengründung. Die Hochschule in der DDR wird immer deutlicher zum Austragungsort sozialer Entwicklungsverläufe, verliert ihren reinen Charakter als akademische Bildungsstätte und wird soziale Organisation, deren Grundkonzeption die Herausbildung und Förderung hoher Studienleistungen sowie die Gewährleistung optimaler sozialer Studienbedingungen umfaßt. Dies betrifft insbesondere die Studentinnen mit Kind und die Studentenfamilie als Folgeerscheinung historisch relativ junger psychosozialer Prozesse.

Auf das veränderte Ausgangsniveau der Studienanfänger der 80er Jahre, die durch die SIL erfaßt wurden, gegenüber den Studenten der SIS (Anfang der 70er Jahre) wurde bereits in speziellen SIL-Berichten ausführlich eingegangen (SCHREIER 1986, 1987). Wodurch ist nun die Familiensituation der Hochschulabsolventen der Matrikel 1982 gekennzeichnet? Vor die weiteren Ausführungen sei die globale Aussage gestellt, daß die Ehe nach wie vor bei den männlichen (78 %) und bei den weiblichen Absolventen (80 %) einen hohen Stellenwert einnimmt.

Mit Beendigung des Studiums ist die Hälfte der Hochschulabsolventen verheiratet (vgl. Tabelle 1), 1 % bereits zum zweiten Mal. Die deutlichen prozentualen Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden sind bei Studienende so gut wie aufgehoben. Feste Heiratsabsichten noch vor Beginn der Berufstätigkeit bekunden 12 % der ledigen Hochschulabsolventen (10 % m, 14 % w). Damit steigt bei Berufsbeginn der SIL-D-Absolventen nochmals deutlich der Anteil Verheirateter an. 17 % haben zu diesem Zeitpunkt keinen festen Partner.

Tabelle 1: Familiäre Situation von Studienbeginn bis Studienende

%	verheiratet		Kinder	
	m	w	m	w
Studienbeginn SIL A	10	5	8	3
Beginn 2. Stj. SIL B	15	8	14	6
Ende 3. Stj. SIL C	31	23	26	14
Studienende SIL D	52	49	43	33
Studienende ohne Kind	31	36		
Studienende mit Kind	77	77		

Mit SIL D findet die Aussage Bestätigung, daß Studenten-Eltern häufiger als Kinderlose eine Ehe anstreben (männl. o. K. 74 %, m. K. 85 %; weibl. o. K. 75 %, m. K. 88 %) und auch in größerem Umfang in einer solchen Verbindung leben, verheiratet sind (vgl. Tabelle 1). Die Lebensgemeinschaft wird von ihnen häufig als Übergangsform des partnerschaftlichen Zusammenlebens betrachtet. Bei

Studienende führen 27 % der ledigen Männer und 29 % der ledigen Frauen eine Lebensgemeinschaft mit gemeinsamen Haushalt. Das sind allerdings reine Durchschnittswerte, denn hier gibt es beträchtliche Unterschiede zwischen Absolventen mit und ohne Kind (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Heiratsabsicht; Lebensgemeinschaft (SIL D)

- a) Werden Sie vor Beginn Ihrer Berufstätigkeit heiraten?
b) Führen Sie eine Lebensgemeinschaft mit gemeinsamen Haushalt?

%	a) ja	b) ja
SIL D gesamt	12	28
weibl. ohne Kind	14	25
weibl. mit Kind	17	57
männl. ohne Kind	6	19
männl. mit Kind	15	57

Wir können konstatieren: Etwa vier von fünf Absolventen möchten einmal in einer Ehe leben; jeder Fünfte zieht jedoch für sich eine alternative Form dazu vor - meistens eine feste Lebensgemeinschaft. In einer noch loseren Verbindung wollen nur sehr wenige (4 %) leben, für sich allein nur 1 %. Dabei sind Geschlechtsunterschiede innerhalb der einzelnen Fachrichtungen zu beobachten.

Historisch besonders stark angewachsen ist der Anteil der Studenten, die bereits im Studium Mutter bzw. Vater werden. Betrug er 1974 unter Absolventen 20 % bzw. 24 %, so waren von den SIL-Absolventen 43 % Väter bzw. 33 % Mütter (vgl. Tabelle 1). Am Studienende sind somit 38 % aller in die SIL einbezogenen Hochschulabsolventen Eltern, und zwar 31 % von einem, 6 % von zwei und 1 % von drei Kindern. Von dieser Erscheinung des Studentendaseins sind alle Sektionen - wenn auch in unterschiedlichem Maße - betroffen. Diese Tatsache widerspiegelt den außerordentlich hohen Lebenswert, den Kinder bei der studierenden Jugend einnehmen. Für 96 % (Pos. 1-3) gehören sie unbedingt zum Lebensglück. Diese positive Haltung kommt auch

im stabil geäußerten Kinderwunsch über das ganze Studium hinweg zum Ausdruck. Demnach bekunden am Ende wie am Anfang des Studiums über zwei Drittel der Männer und Frauen einen Zwei-Kinder-Wunsch. Bedeutend ist nach wie vor die Tatsache, daß mehr Studenten bzw. Absolventen sich drei Kinder wünschen (18 %) als nur ein Kind (11 %). Damit unterscheiden sich Hochschulabsolventen von anderen jugendlichen Werktätigen, bei denen die Relation umgekehrt ist. Mehr als drei Kinder großzuziehen, gehört heute nur noch zu den seltenen persönlichen Vornahmen von Hochschulabsolventen: 2 % äußern einen solchen Wunsch.

Nach wie vor bleibt die Zeit unmittelbar nach Studienende die bevorzugteste für die Geburt des ersten Kindes. 38 % des letzten Studienjahres sprechen sich gegenüber 39 % des 1. dafür aus, was wiederum von großer Meinungsstabilität zeugt. Der Zeitraum während des Studiums und geraume Zeit nach Studienabschluß stehen für die Geburt eines Kindes gleichermaßen hoch (19 %) in der Gunst der Hochschulabsolventen. 24 % vertreten den Standpunkt, daß die Entscheidung für ein Kind nicht an eine bestimmte Zeit gebunden ist. So ist auch leicht erklärbar, warum doppelt so viele Männer und Frauen bei Studienende bereits Eltern sind (38 %), als die Zahl derjenigen, die das Studium ausdrücklich als vorteilhaftesten Zeitraum zum Kinderkriegen benennen. Auf jeden Fall ist der Trend, eine Mutterschaft schon während des Studiums gutzuheißen, nicht mehr zu übersehen, erleben doch die Studenten, daß sie sich so ihren Kinderwunsch eher erfüllen können und der Einstieg in das Berufsleben häufiger problemärmer erfolgt. Letzteres wird unter anderem auch dadurch begünstigt, daß von den Absolventinnen mit Kind bereits 40 % über eine eigene Wohnung verfügen, während es von den kinderlosen nur 18 % sind. Problematisch ist dabei sicherlich die eingeschränkte Disponibilität bei der Absolventenlenkung.

Nicht ganz komplikationslos wird die Adaption an das Berufsleben auch bei denjenigen Absolventinnen verlaufen, die bei Studienende schwanger sind und sich somit nur sehr kurzzeitig oder gar überhaupt nicht mit ihrer neuen Tätigkeit vertraut machen können. Jede siebente Absolventin ist davon betroffen; bei Berücksichtigung derjenigen, die eine Schwangerschaft nicht völlig ausschließen können, sogar jede fünfte. Damit ist gegen Studienende im Vergleich zu den vorhergehenden Studienjahren die Zahl der schwangeren Studierenden am höchsten.

Trotz gestiegener Geburtenrate im Studium wird die Mehrheit der Kinder auch weiterhin in der Absolventenzeit zur Welt kommen. Le man den zu Studienende vorhandenen Kinderwunsch der Absolventinnen zugrunde, so sind über 80 % der gewünschten Kinder zu diesem Zeitpunkt noch nicht geboren. Bei zwei Dritteln der Frauen mit Hochschulabschluß fällt somit die Geburt des ersten Kindes in die Phase der Berufstätigkeit. Damit liegen die meisten erstgebärenden Hochschulabsolventinnen altersmäßig über dem Durchschnittsalter der DDR-Frau bei der Geburt des ersten Kindes, das 22,8 Jahre beträgt. Demnach ist es auch aus dieser Sicht naheliegend zu betonen, wie wichtig günstige Studien- und Lebensbedingungen, die an der Bedürfnisstruktur von Studentenfamilien bzw. studierenden Müttern entsprechen, sind, um denjenigen Studentinnen mit Mutterambitionen das Studieren durch optimale Bedingungen zu erleichtern. Subjektive Schwierigkeiten werden immer noch zur Genüge vorhanden sein, die jedoch von den Betroffenen ohnehin einkalkuliert worden sind.

Eine Möglichkeit, die Doppelbelastung Mutter und Studentin weitgehend zu komprimieren, stellt die Förderungsvereinbarung dar. Mit zwei von drei Studenten-Müttern wurde eine Förderungsvereinbarung abgeschlossen, wobei die Wirksamkeit dieser Pläne von den betroffenen Studentinnen überwiegend positiv beurteilt wird. Andererseits handelt es sich bei diesen stärker individuell geförderten Müttern um leistungsschwächere, die dieser Unterstützung dringend bedürfen. Studenten-Mütter ohne Förderungsvereinbarung können oftmals bessere Studienleistungen vorweisen. Insgesamt gibt es zwischen Studentinnen mit und denen ohne Kind nur geringe Leistungsunterschiede zugunsten der Kinderlosen. Also auch aus dieser Sicht des Leistungsverhaltens spricht nach unseren Ergebnissen nichts gegen ein Kind im Studium.

Die Absolventinnen mit Kind stehen überwiegend zu ihrer Entscheidung für ein Kind im Studium. 94 % bestätigen eine gute Vereinbarkeit von Mutterschaft und Studium, 96 % würden - noch einmal vor die Wahl gestellt - wieder mit Kind studieren. Dabei leben 81 % der studierenden Mütter mit ihrem Kind zusammen.

Nicht so oft, wie man vielleicht vermutet, brechen Studentinnen die während des Studiums ein Kind bekommen, das Studium vorzeitig

h. Nur jede sechste vorzeitig Exmatrikulierte nennt familiäre Gründe. Nur jede 12. der exmatrikulierten Studentinnen bricht ihr Studium aufgrund einer Schwangerschaft bzw. der Unvereinbarkeit von Studium und Mutterschaft ab. Daß immer weniger Studentinnen mit Kind im Studienabbruch den einzigen Ausweg sehen, so ihrer Mutterrolle gerecht werden zu können, sollte durch ein Geflecht vielfältiger, wirksamer Maßnahmen von staatlicher Seite und seitens der Hochschuleinrichtungen angestrebt werden.

Quellen:

Freier, K.: Entwicklung von Partner- und Familienbeziehungen von Studenten des 1. - 3. Studienjahres. April 1986, 57 S.

Freier, K.: Die Studentenfamilie. Eine Darstellung der sozialen Situation von Studenten mit Kind im 3. Studienjahr. November 1987, 118 S.

Zur Leistungsentwicklung künftiger Auslandsstudenten

Die ABF Halle, Institut zur Vorbereitung auf das Auslandsstudium, wurde als hochschulvorbereitende Einrichtung auf Grund einer Entscheidung des Ministers für Hoch- und Fachschulwesen mit in die SIL einbezogen.

Die künftigen Auslandsstudenten durchlaufen entweder nach der zehnklassigen POS das 11. und 12. Schuljahr (rund 75 %) bzw. als ehemalige BBS-Schüler der Ausbildungsrichtung BAmA nach dem Erwerb der Facharbeiterqualifikation das dritte Ausbildungsjahr (rund 25 %) an der ABF. Jährlich verlassen rund 400 Studenten diese Einrichtung.

Ein Auslandsstudium stellt außerordentlich hohe Anforderungen an die gesamte Persönlichkeit, worauf zwangsläufig bereits an der ABF einzustellen ist. Schon die Wahl dieses spezifischen Ausbildungsweges bedeutet besonders für die 16- bis 17jährigen eine Entscheidung von großer Tragweite. So sind z.B. bereits zu Studienbeginn sowohl die künftige Fachrichtung als auch das Studienland festgelegt.

Es handelt sich bezüglich des politischen und des geistigen Anregungsniveaus durch das Elternhaus und damit hinsichtlich des Ausprägungsgrades politisch-ideologischer Grundpositionen und der Leistungshaltung um eine überdurchschnittlich positive Population.

Im Prozeß der Erziehung und Ausbildung an der ABF sind gegenwärtig vor allem zwei Probleme zu erkennen:

1. das der Motivation für den eingeschlagenen Ausbildungsweg (Fachrichtung und Studienland). Bemerkenswert dabei ist: Von den Studenten des 2-Jahreskurses nehmen aus den verschiedensten Gründen nur reichlich 80 % ein Auslandsstudium auf, von den fachlich schwächeren, aber persönlich reiferen ehemaligen BBS-Schülern jedoch fast 100 %.

2. das der Leistungsentwicklung. Beide Problemkreise durchdringen einander, viele Erscheinungen aus dem Leistungsbereich werden durch eine nicht ausreichend ausgeprägte Motivation für das Ausbildungsziel beeinflusst.

Gegenwärtig ist es aus verschiedenen Gründen schwieriger als z.B. vor 15 Jahren, Bewerber für das Auslandsstudium in ausreichender Zahl zu gewinnen. So erscheint offenbar besonders befähigten Schülern der Besuch einer Spezialklasse/-schule als Weg der Bestenförderung mindestens gleichermaßen attraktiv, ohne daß zusätzliche mit dem Auslandsstudium verbundene Anforderungen zu bewältigen sind.

Zu einigen Ergebnissen unserer Analyse:

1. "... bei (den) Jugendlichen unseres Landes (bestehen) eindeutige Zusammenhänge zwischen Lern-, Studien- und Arbeitsleistung sowie der weltanschaulich-ideologischen Position" (FRIEDRICH/HOFFMANN 1986, S. 69). Man sollte annehmen, daß sich diese Aussage bei einer derartigen Auswahlpopulation vollauf bestätigt. Das ist im Prinzip auch der Fall; eindeutig, deutlich jedoch erst dann, wenn sich die Studenten freiwillig bestehenden Vorformen der wissenschaftlich-produktiven Tätigkeit (Anfertigung einer sog. Semester- bzw. Jahresarbeit) stellen, was auf ein knappes Drittel zutrifft. Der komplexe Charakter wichtiger Persönlichkeitsmerkmale wird auch dadurch unterstrichen, daß z.B. hervorragende Abiturergebnisse in einem höheren Maße mit der Ausprägung der Mitverantwortung, mit der Bewertung eines Studiums und des eingeschlagenen Weges, mit gesellschaftlicher Aktivität, insbesondere auch mit einem hohen Entwicklungsstand der Lerninteressen und der -aktivität gekoppelt sind als z.B. Spitzenleistungen nur in Schwerpunktfächern bzw. die Teilnahme an Facholympiaden. Insgesamt bleibt noch einiges zu tun bei der Zusammenführung der zwei wichtigen Komponenten Ideologie und Leistung im Sinne der allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit.

2. Die Untersuchung hat bestätigt, daß von zentraler Bedeutung für das Leistungsverhalten die Ausprägung entsprechender Interessen, die sich daraus ableitende Aktivität, die Bewertung des Schöpferischen, vor allem aber die beim Lernen empfundene Freude sind. So liegt es bei etwa jedem zweiten Studenten mehr oder weniger stark am mangelnden Interesse, keine langfristige Arbeit zu übernehmen. Andererseits ist es vom Interesse bis zur Leistungshandlung ein weiter Weg, was nicht wenige interessierte Paulenzer beweisen. Ein mindestens ebenso großer Schritt ist es von der Leistungshandlung

aus Interesse bis hin zu ihrer Ausführung aus Interesse und Freude. Es gibt schon zu denken, daß nur jeder zweite der leistungsstärksten Studenten uneingeschränkt Spaß bei der Lösung fachlicher Probleme empfindet. Selbst bei den Verfassern langfristiger Arbeiten besteht in dieser Frage eine Korrelation nur im Zweijahreskurs. Es bedarf noch großer Anstrengungen, alle Möglichkeiten gezielter Interessenentwicklung zu nutzen. Das beginnt bei der Unterrichtsgestaltung, erstreckt sich aber insbesondere auch auf alle in der Abiturstufe möglichen Vorformen wissenschaftlich-produktiver Tätigkeit. Durch gezieltes individuelles Eingehen auf unsere Studenten gilt es, die Stärken eines jeden zu erkennen und die günstigste Variante zur Entwicklung seiner schöpferischen Fähigkeiten herauszufinden. Das bedeutet eine große fachmethodische Herausforderung im Sinne des ständigen Absteckens einer Zone der nächsten Entwicklung für jeden einzelnen und ist auch einer weiteren Vertiefung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses dienlich.

3. Ein weiteres Problem sind die Studienergebnisse von Kindern weniger qualifizierter Eltern. Mit der SIL konnte nachgewiesen werden, daß "ein Teil der Studenten aus Facharbeiterfamilien in hochschulspezifischen Leistungspositionen Defizite hat" (a.a.O., S. 249). An der ABF steht im Prinzip das gleiche Problem. Diese Studenten erreichen vielfach kaum den Durchschnitt, nur selten liegen sie darüber. Ihre Förderung erweist sich als eine immer wieder neue Aufgabe.

4. Einige Worte zu den kulturellen und sportlichen Aktivitäten der ABF-Studenten unter dem Gesichtspunkt ihrer Leistungsentwicklung. Nehmen an der ABF diese Bereiche den ihnen gebührenden Platz bei der allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit ein? Kurze Antwort: die sportliche Betätigung - ja, die kulturelle - nein, letzteres trifft vor allem auf die ehemaligen EBS-Schüler zu. Die ABF-Studenten sind im Rahmen der SIL unterdurchschnittlich kulturell aktiv. Dazu kommt noch, daß auch andere für die Persönlichkeitsentwicklung wichtige Freizeitaktivitäten zu kurz kommen, z.B. das Basteln (viele Techniker!). Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß die vor ihrer Delegation im Volkskunstbereich o.ä. aktiv Tätigen, insbesondere die Preisträger entsprechender Wettbewerbe, ein deutlich unterdurchschnittliches Abitur ablegen. Das gilt für beide Geschlechter. An der ABF gelingt es nicht in genügendem Maße, die Fä-

higkeiten dieser Studenten mit fachlichem Engagement zu verbinden. Immerhin berührt dieses Problem z.B. 20 % der Studenten des Zweijahreskurses. Im Rahmen der sportlichen Betätigung gibt es ähnliche Erscheinungen. Überdurchschnittliche sportliche Aktivität ist mit geringerem fachlichen Einsatz gekoppelt. Nur wenige Studenten sind in der Lage, den für ihren Sport nötigen Kampfgeist gleichermaßen im fachlichen Bereich zu entwickeln. Hohe kulturelle bzw. sportliche Aktivität strahlen also bei dieser Population zu wenig auf die fachliche Arbeit aus.

5. Zu den Teilpopulationen

Zunächst zu einem Vergleich der Geschlechter: Große Sorgen bereitet uns die Ausbildung der Mädchen. Sie erreichen deutlich schwächere Leistungsergebnisse als die Jungen. Wir haben fast die gleichen Prozentzahlen bei den Abiturergebnissen wie die EOS, jedoch genau umgekehrt, d.h. die Jungen sind deutlich besser. Das trifft sowohl für den Zweijahreskurs als auch für die ehemaligen BBS-Schüler zu. Während sich dieses Ergebnis im Zweijahreskurs bereits zu Studienbeginn abzeichnet (Interesse an fachlichen Fragen, Beschäftigung mit wissenschaftlicher Literatur u.a.), es allerdings auch nicht gelingt, es abzuwenden, kommt es im BBS-Bereich überraschend zustande. Diese Mädchen bekunden bei Aufnahme ihres Studiums noch die größere Freude an der Lösung fachlicher Probleme. Die Ursache für die negative Entwicklung sehen wir in hohem Maße im Psychologisch-Emotionalen (bevorstehende Probleme der Partnerschaft und der Familiengründung während des Auslandsstudiums, noch nicht ausreichende Hinwendung des Lehrkörpers). Insgesamt gibt das geringere Selbstbewusstsein der Mädchen den entscheidenden Ausschlag.

Alles in allem: Unter den höheren Belastungen der ABF (die Sicht auf das bevorstehende Auslandsstudium mit eingerechnet) wird der sonst erst an der Hochschule eintretende Prozeß der besseren Leistungsentwicklung der Jungen vorverlegt. Sie sind flexibler, besser auf neue Bedingungen eingestellt, sie haben sich in Kindheit und bisheriger Jugend mehr ausprobiert.

Nun ein Vergleich zwischen dem Zweijahreskurs und den ehemaligen BBS-Schülern: Die Studenten des Zweijahreskurses kommen bereits im Vorfeld der Belegung zur ABF ihren Lernverpflichtungen mit

größeren Eifer nach und erzielen auch die besseren Abiturergebnisse. Die ehemaligen BBS-Schüler sind durch ihre Berufsausbildung stärker auf das künftige Fachstudium orientiert, sind persönlich reifer (z.T. über Gebühr selbstbewußt) und kommen mit den neuen Bedingungen deutlich besser zurecht. Sie sind sehr stark für ein Auslandsstudium motiviert. Die fachlichen Rückstände holen sie während des Fachstudiums auf, besonders wenn die praxisorientierten Fächer gefragt sind. Diese Studenten konzentrieren sich während des ABF-Studiums sehr stark auf das Nötigste, neigen zu einer Unterschätzung der Theorie und nehmen sich so z.T. selbst die Möglichkeit des tieferen Eindringens in fachliche Zusammenhänge.

Man kann abschließend einschätzen, daß die Einbeziehung in die SIL von großem Nutzen für die weitere Gestaltung des Erziehungs- und Ausbildungsprozesses an der ABF ist.

Quelle:

Friedrich, W. und A. Hoffmann: Persönlichkeit und Leistung. Berlin 1986

Entwicklung der Einstellung zum Studienfach künftiger Auslandsstudenten

Die im Zeitraum 1984 - 1986 an der ABF durchgeführte Intervallstudie, genannt SIL-ABF, brachte zur Einstellungsentwicklung der Studenten zu ihrem Studienfach folgende Ergebnisse. Bei der Wahl des Studienfaches dominierten Interessen und Neigungen. Ihr Einfluß war auf die männlichen Studenten noch wirksamer als auf die weiblichen. Für Studenten aus einem niedrigen Qualifikationsniveau der Eltern hatten Interessen und Neigungen die größte Bedeutsamkeit.

Die weitere Reihenfolge der Faktoren stellt eine Rangfolge nach ihrer Wirksamkeit dar. Dabei ergab sich eine Rangfolgespezifität in Abhängigkeit vom bisherigen Bildungsweg der beiden Teilpopulationen. Für den Zweijahreskurs (POS) war typisch:

- a) Arbeitsgemeinschaften und Hobbys,
stärkerer Einfluß auf männliche Studenten und Studenten technischer Fachrichtungen
- b) bestimmte Unterrichtsfächer,
stärkerer Einfluß auf weibliche Studenten und Studenten naturwissenschaftlicher Fachrichtungen
- c) Eltern,
stärkerer Einfluß auf die weiblichen Studenten
- d) Lehrer,
haben nur geringen Einfluß
- e) berufspraktische Tätigkeit,
kein Einfluß vorhanden mit Ausnahme von Studenten medizinischer Fachrichtungen

Für den Einjahreskurs (BBS) war typisch:

- a) berufspraktische Tätigkeit,
deutlicher Einfluß auf beide Geschlechter
- b) bestimmte Unterrichtsfächer sowie Arbeitsgemeinschaften und Hobbys sind etwa gleichrangig und hatten nur mittelmäßigen Einfluß
- c) Eltern, Lehrer und Lehrausbilder sind etwa gleichrangig und hatten nur minimalen Einfluß

Die Einstellungsentwicklung zum Studienfach wurde mit den drei Indikatoren Studienfach als Lebenswert, Studienfachverbundenheit und Wiederentscheidung für das Studienfach geprüft.

In der Hierarchie der Lebenswerte spielte das Studienfach nicht die dominierende Rolle. Zwar genießt es bei den Studenten eine höhere Wertschätzung als das Hochschulstudium im allgemeinen und das Auslandsstudium im besonderen, wird aber von den Studenten deutlich hinter sozial und gesellschaftlich determinierten Lebenswerten positioniert. Bis auf die männlichen Studenten des Zweijahreskurses zeigte sich während des gesamten Studiums keine merkliche positive Veränderung. Zu Studienbeginn dokumentierten die Studenten eine feste Verbundenheit mit dem Studienfach, die mit Dauer des Studiums eine Relativierung erfuhr. Mit detaillierten Kenntnissen über fachliche Anforderungen, beruflichen Einsatz, gewachsener menschlicher Reife vermochten die Studenten ihre getroffene Studienfachwahl realistischer einzuschätzen und kritisch zu überprüfen.

Die Fachverbundenheit der Studenten ist auch fachrichtungsabhängig. Mit dem Vorbereitungsstudium an der ABF festigte sie sich bei Studenten medizinischer Fachrichtungen, blieb relativ stabil bei Studenten gesellschaftswissenschaftlicher und technischer Fachrichtungen und wurde labiler bei Studenten der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachrichtungen.

Entsprechend der Entwicklungstendenz der Studienfachverbundenheit verlief bei den Studenten die Einstellung zur Wiederentscheidung für das Fach, was den engen Zusammenhang beider Indikatoren unterstreicht, nur war die Bewertung der Wiederentscheidung insgesamt proportional positiver zu der der Fachverbundenheit. Demnach entschieden sich Studenten wieder für dasselbe Fach, obwohl sie sich mit ihm nicht so fest verbunden fühlten. Zu diesem Kreis zählten vorwiegend ehemalige BBS-Schüler.

Die Befragung ergab, daß bei Studienbeginn sogar 50 % und am Studienende noch 40 % uneingeschränkt dieselbe Studienfachwahl trafen. Studenten, die sich nicht mehr mit dem Studienfach identifizierten, waren vor allem ehemalige POS-Schüler, deren Delegation zur ABF eine recht kurzfristige und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung schon frühzeitige Fachentscheidung verlangte. Es konnte nachgewie-

sen werden, daß sich die Studienfachverbundenheit mit breiteren Informationen über das Fach, den beruflichen Einsatz sowie mit umfassenderen Kenntnissen über fachliche Anforderungen festigte.

Je frühzeitiger der Studienwunsch entstand, desto fester war die Verbundenheit zum Fach. Sehr deutlich wurde das bei den künftigen Medizinstudenten, den fachverbundensten unter den ABF-Studenten. Bei 64 % dieser Probanden entstand der Studienwunsch bis zur 8. Klasse, bei 23 % sogar bis zur 4. Klasse.

In den empirischen Untersuchungen konnte weiterhin der Nachweis erbracht werden, daß die Studienfachverbundenheit nicht nur die Einstellung zum Fach wesentlich determinierte, sondern auch darüber hinaus die Einstellung zum Studium und speziell zum Auslandsstudium mitgeprägt hat.

Verhältnis männlicher Studenten der TU Dresden zur sportlichen Betätigung - Ergebnisse einer Zusatzuntersuchung zur SIL

Es werden Ergebnisse einer Untersuchung dargestellt, die parallel zur Studenten-Intervallstudie Leistung (SIL) mit der Zielstellung der Analyse sportlicher Einstellungen und Verhaltensweisen und ihrer Entwicklung an der TU durchgeführt wurde. Die Erhebungen erfolgten am Anfang des ersten Studienjahres sowie am Ende des ersten bis vierten Studienjahres. Sie wurden im Rahmen der Lehrveranstaltung Sport durchgeführt und umfaßten jeweils eine schriftliche standardisierte und anonyme Befragung zur Gruppensituation sowie eine Überprüfung ausgewählter Parameter der physischen Leistungsfähigkeit, die der inneren Differenzierung diene. In die abschließende Erhebung, die der folgenden Zustandsanalyse zugrundegelegt wurde, waren 437 männliche Studenten der TU Dresden einbezogen.

Für den Längsschnittvergleich standen nur 81 Analysepersonen zur Verfügung, da ein erheblicher Teil der Studenten nicht zu allen Erhebungen anwesend war, das Studium vorzeitig beendete oder ein falsches Wiedererkennungszeichen verwendete.

Ohne auf Einzelergebnisse einzugehen, erscheinen folgende Aussagen von übergreifender Bedeutung:

1. Unterschiedliche Positionen zum Sport und insbesondere zur eigenen sportlichen Betätigung kommen nur in geringem Maße in entsprechenden Motivationsstrukturen zum Ausdruck. Sie spiegeln sich jedoch deutlich in einer stärkeren Annahme oder Ablehnung aller Motive des Sporttreibens wider. Besonders auffällig sind die Unterschiede in der Motivationsstärke bei den nach der "Anstrengungsbereitschaft" (Position zu der Aussage: "Sport macht mir erst Spaß wenn man sich dabei richtig anstrengt"), nach der Zielorientiertheit (Position zu der Aussage: "Die Erhaltung bzw. Erhöhung der körperlichen Leistungsfähigkeit ist für mich der wichtigste Grund zum Sporttreiben") sowie nach der Erkenntnis der Notwendigkeit des Sporttreibens (Position zu der Aussage: "Um meine körperliche Leistungsfähigkeit zu erhalten, muß ich Sport treiben") gebildeten Untergruppen mit jeweils starker oder schwacher Ausprägung dieses

Merkmals. Diese Einstellungen bestimmen in starkem Maße das Verhältnis zum Sport und damit auch die Motivationsstärke als Ganzes.

2. Auf die Erhöhung bzw. Erhaltung der körperlich-sportlichen Leistungsfähigkeit gerichtete Motive - sportartbezogen ebenso wie die allgemeine Fitneß betreffend - nehmen in der Rangfolge der Nennhäufigkeiten hintere Positionen ein. Es überwiegen Motive, die nicht auf eine sportliche Zielstellung gerichtet sind, d.h. Motive, die auch durch andere Tätigkeiten befriedigt werden können.

3. Nennhäufigkeit darf nicht mit personaler Bedeutsamkeit gleichgesetzt werden. Personal bedeutsam sind die Motive, die sich in einem entsprechenden Verhalten äußern, was u.a. durch eine hohe Bindungsstärke zum Indikator Zeitumfang für das Sporttreiben angezeigt wird. Während beispielsweise auch in sportartspezifischen Gruppen das Motiv, die Leistung in einer bestimmten Sportart zu verbessern, bezüglich der Nennhäufigkeit an vorletzter Stelle steht, nimmt es in einer Rangfolge nach der Bindungsstärke zum Zeitumfang für das Sporttreiben (zusammen mit anderen Motiven) die Spitzenposition ein.

4. Die Ergebnisse weisen eindeutig darauf hin, daß es bei einem erheblichen Teil der Studenten nicht gelungen ist, sie auf unsere facheigene Zielgröße, die physische Leistungsfähigkeit, zu orientieren.

Neben den bereits genannten Resultaten der Motivanalyse kommt das auch darin zum Ausdruck, daß nur 38 % (Pos. 1+2) der Auffassung sind, daß man als junger Mensch die Entwicklung seiner Leistungsfähigkeit verfolgen sollte, für nur 44 % (Pos. 1+2) die Erhaltung der physischen Leistungsfähigkeit der wichtigste Grund zum Sporttreiben ist. Die mangelhafte Leistungsorientierung korrespondiert mit einer bei vielen Studenten ungenügend ausgeprägten Bereitschaft, sich zu belasten.

Nur 27 % (Pos. 1+2) wünschen sich Ausdauer-, nur 34 % (Pos. 1+2) Kraftübungen als Bestandteil der Lehrveranstaltung Sport oder des Freizeit- und Erholungssports, und nur ein Drittel gibt an, daß Sport erst Spaß macht, wenn man sich dabei anstrengt.

5. Ebenso wie bei den Motiven erweist sich, daß insbesondere die Studenten ein positives Verhältnis zum Sport haben und vor allem auch in ihrer Freizeit Sport treiben, die an der Erhaltung bzw.

Erhöhung ihrer physischen und/oder sportlichen Leistungsfähigkeit interessiert sind, die ausreichende Ausdauer- und Kraftschulung befürworten und für die es zum Spaß am Sport gehört, sich "richtig" anzustrengen.

Für die sportpädagogische Praxis sind vor allem die Veränderungen in den sportbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen im Verlaufe des Studiums bedeutsam, sind sie doch in gewissem Maße Gradmesser für die Effizienz der geleisteten Arbeit.

Aus vorliegender Untersuchung sind folgende Tendenzen zu erkennen:

1. Die Feststellung STARKEs, daß die Studenten schon mit weitgehend gefestigten weltanschaulichen und politisch-ideologischen Positionen und Wertorientierungen zum Studium kommen, kann (erneut) auch für die sportbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen belegt werden. Die Veränderungen in der Ausprägung einzelner Motive, Einstellungen, Wünsche bezüglich des Sporttreibens und des sportlichen Freizeitverhaltens sind graduell. Sie vollziehen sich vor allem im Verlaufe des ersten Studienjahres.
2. Rückläufige Tendenzen (über das gesamte Studium hinweg) zeigten sich bezüglich der Überzeugung, durch das Sporttreiben auch die Leistungsfähigkeit im Studium zu erhöhen, beim Wunsch nach Ausdauer- und Kraftübungen und bei der individuellen sportlichen Betätigung. Es ist also nicht gelungen, die Bereitschaft zu einem fitnesorientierten Sporttreiben und damit in Verbindung stehende Überzeugungen zu vertiefen noch sie auf dem zu Beginn des Studiums stehenden Niveau zu halten. Dafür verstärkt sich die Zuwendung zu den Spielen und die Rezeption von Sportsendungen in Rundfunk und Fernsehen sowie von Sportinformationen der Presse.
3. Die bekannten, im Ergebnis der Sportgruppenbildung entstandenen Differenzen in der Ausprägung sportbezogener Einstellungen und Verhaltensweisen zwischen Gruppen mit sportartspezifischer Ausbildung - für diese entscheiden sich überwiegend Studenten mit einer stärkeren Zuwendung zur gewählten Sportart und zum Sport insgesamt - und Gruppen mit sportartakzentuierter Ausbildung - hier finden sich viele Studenten mit weniger entwickelten Beziehungen zum Sport - bleiben während des Studiums weitgehend erhalten. Bei den Studenten mit sportartspezifischer Ausbildung ist jedoch eine

Verstärkung der Motive, an der Kameradschaft unter Sportlern teilzuhaben und die Leistung in einer bestimmten Sportart zu verbessern, festzustellen, während in den Gruppen mit akzentuierter Ausbildung bei diesen Motiven ein Rückgang zu verzeichnen ist. Offenbar werden durch die sportliche Betätigung in den Studentenligen soziale Beziehungen entwickelt und Haltungen geformt, die für die Zuwendung zum Sport bedeutsam sind. Das drückt sich auch in der zunehmenden Häufigkeit organisierter sportlicher Betätigung aus und unterstreicht den Wert der Studentenligen für die Herausbildung bzw. Stabilisierung sportbezogener Einstellungen und Verhaltensweisen.

Folgerungen für die Gestaltung des Studentensports:

1. Der Tendenz einer teilweise einseitigen Orientierung auf das Spiel und ungenügenden Bereitschaft zu Ausdauer- und Kraftübungen ist Rechnung zu tragen. Doch berücksichtigen heißt nicht akzeptieren! Deshalb sind alle Möglichkeiten zu nutzen, um die Verhaltensbeeinflussung in Richtung eines gezielten Fitnesstrainings zu verstärken.

2. Wir sehen es als ein Erfordernis der Zeit und wichtiges Kriterium einer hochschulgemäßen Gestaltung unserer Lehrveranstaltung, die Entscheidungsfreiheit der Studenten, insbesondere beim Kraft- und Ausdauertraining, zu erhöhen. Das Schaffen von Handlungsspielräumen fördert nicht nur die Motivation für die jeweilige Tätigkeit - das hat HACKER (1986) in arbeitswissenschaftlichen Untersuchungen nachgewiesen -, sondern es bereitet die Studenten auch auf die Situation nach dem Studium vor. Wir vermitteln ihnen deshalb Kenntnisse über die Gestaltung des Kraft- und Ausdauertrainings bzw. vertiefen diese, üben systematisch verschiedene Programme durch und wollen die Studenten befähigen, ihre Konditionierung im Rahmen einer vorgegebenen Zeit nach eigenen Plänen zu gestalten.

3. Es sollten alle Möglichkeiten genutzt werden, um den Studenten ihre Leistungsentwicklung bewußt zu machen. (Wie KRAUSE 1986 feststellte, kennen viele Studenten ihren Leistungsstand z.B. im 3000-m-Lauf nicht.) Die Orientierung auf das Erreichen der Ergebnisse des Vorjahres sowie das Führen einer Leistungskartei sind geeignete Mittel, um die Studenten zu höherer Leistungsbereitschaft zu motivieren.

4. Eine weitere Reserve sehen wir in der Erhöhung der Qualität der Wissensvermittlung insbesondere über die Notwendigkeit des Sporttreibens angesichts der sich ständig verändernden Lebensweise sowie über die Auswirkungen des Sporttreibens auf die physische und psychonervale Leistungsfähigkeit.

5. Die obengenannten Ergebnisse und Orientierungen dürfen nicht dazu führen, die Herausbildung bzw. Vertiefung von Leistungshaltungen mit Gewalt zu erzwingen. Wir sind der Auffassung, daß eine noch größere Vielfalt in der Gestaltung unserer Lehrveranstaltung zu erreichen ist und die differenzierten Ausgangspositionen und Interessen der Studenten noch besser zu berücksichtigen sind. Für einen sehr großen Teil der Studenten kommt es zunächst einmal darauf an, sich dem Sport verstärkt, d.h., auch in der Freizeit, zuzuwenden. Dabei haben das Spiel und andere freudbetonten Inhalte große Bedeutung.

6. Es gilt, die Studenten in die Lage zu versetzen, von den Möglichkeiten des Sporttreibens am Studien- sowie ihrem künftigen Einsatzort in vielfältiger Weise Gebrauch zu machen. Wir realisieren dieses Anliegen an der TU Dresden zum einen, indem wir in Gruppen mit akzentuierter Ausbildung einen jährlichen Wechsel der Sportart vornehmen, in Gruppen mit sportartspezifischer Ausbildung im letzten Studienjahr entsprechend den Wünschen der Studenten und materiellen Bedingungen an eine zweite Sportart heranführen. Zum anderen führen wir in der lehrveranstaltungsfreien Zeit Sportkurse in verschiedenen Sportarten durch, in denen sich die Studenten mit einer neuen Sportart vertraut machen können. Diese Kurse, z. B. in den Sportarten Judo (Selbstverteidigung), Kraftsport, Tennis, Federball, Wasserwandern, Surfen und Felsklettern, finden bei den Studenten großen Anklang, und wir sind ständig genötigt, das Angebot zu erweitern.

Quellen:

Hacker, W.: Arbeitspsychologie. Berlin 1986

Krause, V.: Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit im sportartakzentuierten Unterricht von männlichen Technikstudenten. Technische Universität Dresden, Dissertation A 1986

Stand und Entwicklung der unterschiedlichen Formen freizeitsportlicher Betätigung während des Studiums und studentische Persönlichkeitsentwicklung

Vom Zeitpunkt der Aufnahme des Studiums bis zum Beginn des 2. Studienjahres nimmt das im DTSB organisierte Sporttreiben spürbar zu. Insbesondere verstärkt sich die einmal wöchentliche sportliche Freizeitbetätigung, obwohl nahezu alle Studenten an der im Lehrprogramm fixierten verbindlichen Ausbildung im Lehrgebiet Sport teilnehmen. So ist der Aufwärtstrend im organisierten Freizeitsport der Studenten von SIL A zu SIL B ein beachtenswerter Erfolg, der vor allem den enormen Anstrengungen der Sportlehrer bei der Organisation des Freizeitsports in den Hochschulsportgemeinschaften zu verdanken ist.

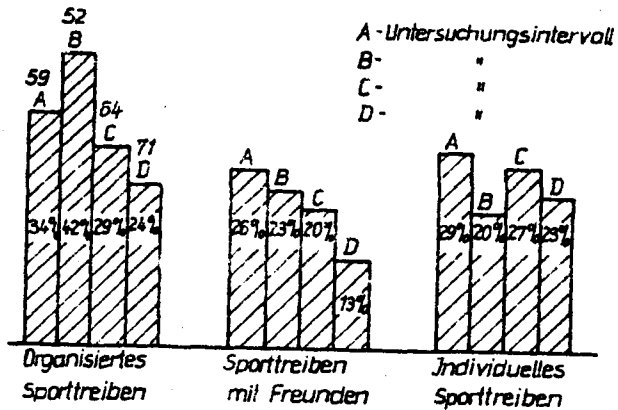
Es dominiert am Ende des 1. Studienjahres (SIL B) der regelmäßige, wöchentlich einmal betriebene Freizeitsport in einer Mannschaft oder Übungsgruppe des DTSB. Studenten, die sich zu Beginn des Studiums noch als mehrmals wöchentlich aktive Freizeitsportler bezeichneten, reduzieren diese Aktivitäten häufig jetzt auf einmal wöchentlich. Darüber hinaus nehmen aber auch solche Studenten die organisierte sportliche Betätigung auf, die bisher noch nicht regelmäßig an organisierten Maßnahmen im Sport beteiligt waren.

43 % aller Studenten sind am Ende des 1. Studienjahres regelmäßig (mindestens einmal wöchentlich!) organisierte Freizeitsportler (vgl. Abbildung 1).

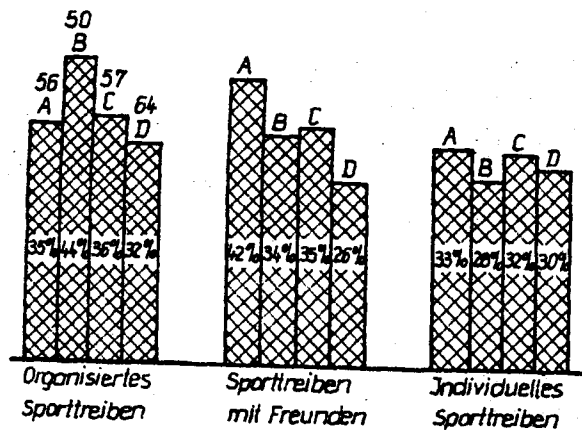
Die selbständigen Formen des Sporttreibens, welche eine wichtige Ergänzung zur Ausbildung im Lehrgebiet Sport darstellen, weisen vom A- zum B-Intervall eine rückläufige Tendenz auf. Dies trifft, wenn auch in unterschiedlichem Maße, sowohl auf das Sporttreiben mit Kommilitonen, Bekannten und Freunden als auch auf das individuelle Sporttreiben zu. Ursachen hierfür liegen neben den Leistungsanforderungen durch den Studienprozeß vor allem darin, daß die bisher selbständig sportlich aktiven Studenten die wesentlichsten Ansprechpartner beim Bemühen der Sportlehrer im Hochschuldienst sind, um die Mitgliederzahlen im DTSB zu erhöhen. Außerdem fehlen häufig auch alle Voraussetzungen, um die im selbständigen

Entwicklung der Formen regelmäßigen Sporttreibens
(mehrmals bis einmal wöchentlich) während der Freizeit

Studentinnen



Studenten



Freizeitsport favorisierten Sportarten (Sportspiele, Schwimmen, Waldlauf) betreiben zu können.

Mit zunehmender Studiendauer kommt es in fast allen wesentlichen Positionen zu einer Umkehrung der bisherigen Entwicklungstrends. Abbildung 1 zur Entwicklung des regelmäßigen (mindestens einmal wöchentlichen) Sporttreibens verdeutlicht im 3. Studienjahr (SIL C) einen Rückgang beim organisierten Sporttreiben auf die Ausgangswerte zu Beginn des Studiums. Dafür nimmt das selbständige Sporttreiben insgesamt wieder zu. Inhaltlich bedeutet dies eine Umorientierung der Studenten, die bisher für sportlichen Wettkampf oder Leistungsvergleich in organisierter Form gewonnen werden konnten, auf Formen körperlicher Aktivität, die mehr der aktiven Erholung zuzuordnen sind und selbständig betrieben werden können.

Die Ergebnisse von SIL D bestätigen den Trend, der sich in der vorhergehenden Erhebung abzeichnete. Insgesamt nimmt die regelmäßige sportliche Betätigung zum Studienende hin deutlich ab; insbesondere im Hinblick auf das organisierte Sporttreiben der Studentinnen. Bemerkenswert ist auch, daß regelmäßiges organisiertes und regelmäßiges individuelles Sporttreiben annähernd gleiche Zustimmung erfahren (wenn auch auf einem niedrigeren Niveau bei den Studentinnen):

männlich organ. Sptr. : indiv. Sptr. = 32 % : 30 %

weiblich organ. Sptr. : indiv. Sptr. = 24 % : 23 %

Damit erlangt das selbständige Sporttreiben insgesamt einen relativ hohen Stellenwert, den es künftig stärker zu berücksichtigen gilt.

Insgesamt nehmen 49 % der in SIL D einbezogenen Studenten, unabhängig von der erfaßten Form (Art und Weise) des Sporttreibens, nicht mehr oder nur noch zu einem Viertel sehr sporadisch am Freizeitsport teil.

Unter Berücksichtigung sämtlicher Angaben von SIL A bis SIL D ergibt sich folgendes Bild zur Entwicklung der sportlichen Freizeitaktivitäten unabhängig von der Form:

- während des gesamten Studiums mehrmals in der Woche Sport getrieben haben 4 %,
- während des gesamten Studiums einmal in der Woche Sport getrieben haben 4 %,
- während des gesamten Studiums ein- bis dreimal im Monat Sport getrieben haben 4 %,
- während des gesamten Studiums sehr selten bzw. gar nicht Sport getrieben haben 1 %,
- während des 1. Studienjahres relativ häufig und im letzten Studienjahr selten oder gar nicht mehr Sport getrieben haben 8 %,
- während des 1. Studienjahres keinen Freizeitsport getrieben und im letzten Studienjahr dann regelmäßig (ein- bis mehrmals wöchentlich) waren 2 % sportlich tätig.

In SLL D wurden aus der Gesamtprobandenzahl ($N = 2232$) 617 (28 %) regelmäßig organisiert Sporttreibende ermittelt. Davon übten zusätzlich 47 % regelmäßig (mindestens einmal wöchentlich) mit Freunden und Kommilitonen und 31 % zusätzlich regelmäßig individuell.

Eine annähernd gleich große Gruppe ($N = 615$) übte regelmäßig ausschließlich in selbständigen Formen entweder mit Freunden und Kommilitonen (17 % der Gesamtheit) oder individuell (10 % der Gesamtheit).

Das organisierte Sporttreiben weist neben anderen Zusammenhängen deutliche Fachrichtungsunterschiede auf. Medizinstudenten (männlich und weiblich), die weiblichen Lehrerstudenten sowie die Studentinnen der Landwirtschaft sind vermindert aktiv. Lediglich 13 % der Medizinstudenten sind im 5. Studienjahr noch regelmäßig im organisierten Sportbetrieb tätig; 83 % aber überhaupt nicht mehr! Dies sollte deshalb zu denken geben, da im Interesse der Volksgesundheit hier wesentliche Chancen ungenutzt bleiben. Von diesen angehenden Ärzten werden kaum Einstellungen, Wissen und sportliches Können für die Prävention, Metaphylaxe und Rehabilitation genutzt werden können, um später Patienten nach neuesten Erkenntnissen zu betreuen. Diese Feststellungen gelten für Studenten aller drei einbezogenen Bereiche Medizin (KMU Leipzig, HU Berlin, FSU Jena). Offenbar determiniert das durch das Lehrprogramm gegebene

Bedingungsgefüge diese Verhaltensweisen stärker als die territorialen Voraussetzungen (Sportlehrer, Übungsleiter, Sporteinrichtungen). Diese Feststellungen werden wohl dadurch erhärtet, daß das Bedürfnis der Studenten nach sportlicher Betätigung offenbar stärker entwickelt ist. Denn immerhin betätigen sich zumindest 51 % der männlichen Medizinstudenten individuell sportlich (weiblich 46 %). Lediglich die männlichen Lehrerstudenten übertreffen diesen Anteil des individuellen Sporttreibens noch mit 59 %. Lehrer und Mediziner sind die Berufsgruppen mit dem stärksten Wirkungspotential für die Entwicklung eines auf Hebung der Volksgesundheit gerichteten Massensportkonzepts.

Ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen körperlich-sportlicher Aktivität und den Leistungen im Studium kann nach den vorliegenden Ergebnissen nicht nachgewiesen werden. Hingegen gibt es mannigfaltige vermittelte Beziehungen zwischen sportbezogenen Aktivitäten und Faktoren der Persönlichkeitsentwicklung, die damit auch Wirkungen auf die multifaktoriell bedingte Studienleistung erkennen lassen. So konnte in den letzten Jahren wiederholt ein relativ enger Zusammenhang zwischen sportlicher und gesellschaftlicher Aktivität nachgewiesen werden. Die SIL-Ergebnisse bestätigen diese engen Wechselbeziehungen. Auch im Hinblick auf künstlerisch-kulturelle Aktivitäten und auf die Beurteilung kultureller Lebenswerte werden Zusammenhänge insofern sichtbar, als von den kulturell aktiven und interessierten Studenten die häufigsten sportlichen Aktivitäten erbracht werden.

Noch engere Wechselbeziehungen sind zwischen der Intensität körperlich-sportlicher Aktivität und dem geistigen bzw. körperlichen Wohlbefinden zu erwarten. Hinsichtlich psychischer Belastungen wird deutlich, daß die körperlich-sportliche Aktivität mit der Beschwerdefreiheit korrespondiert. Ob das Fehlen psychischer Belastungen dabei eine notwendige Bedingung oder das Resultat regelmäßigen Sporttreibens ist, kann auf Grundlage der vorliegenden Untersuchungsergebnisse nicht beantwortet werden.

Untersucht man einzelne Komponenten der psychischen Belastung, so leiden sehr aktiv organisiert Sporttreibende

- weniger (34 % beschwerdefrei) unter Prüfungsangst als sportlich Inaktive (25 %),
- weniger (55 % beschwerdefrei) unter der Vorstellung, nicht alles zu schaffen, als sportlich Inaktive (35 %) und
- weniger (38 % beschwerdefrei) unter Konzentrationsschwäche als sportlich Inaktive (29 %).

Im Hinblick auf körperliche Beschwerden sind ähnliche Zusammenhänge nachweisbar. So leiden zum Beispiel sehr aktiv organisiert Sporttreibende

- weniger (60 % beschwerdefrei) unter Kopfschmerzen als sportlich Inaktive (46 % beschwerdefrei) und
- weniger (54 % beschwerdefrei) an Verspannungen der Nacken- und Rückenmuskulatur als sportlich Inaktive (45 % beschwerdefrei).

Insgesamt kann der Nachweis als gegeben gelten, daß sportliche Tätigkeit zur Reproduktion der Arbeitskraft der Studenten beiträgt und auch im Rahmen der erweiterten Reproduktion eine Aufgabe zu erfüllen hat. Insbesondere ist der Zusammenhang zwischen regelmäßigem Sporttreiben und subjektivem Wohlbefinden unbestreitbar.

Die derzeit bestehenden objektiven Grenzen für eine merkliche Erweiterung des organisierten Sporttreibens sowie die Zunahme von Formen der aktiven Erholung mittels sportlicher Übungen oder anderer körperlicher Aktivität (Spazierengehen, Spazierenfahren usw.) weisen uns die Richtung, in welcher derartige Entwicklungsansätze zu suchen sind: (Das soll uns nicht daran hindern, auch den organisierten Formen Aufmerksamkeit zu widmen, um attraktive Übungen, wie etwa den Tanz, auch im Studentensport weiterzuentwickeln.) In der ständigen Qualifizierung selbständiger Aktivitäten, die für den einzelnen einen größeren Informationswert über den Zustand seines individuellen körperlichen Leistungsvermögens vermitteln und zu systematischem, effektivem Üben anregen.

Michael Schreier

Zur Entwicklung körperlicher Aktivität, Leistung und Leistungsvoraussetzungen bei Studentinnen

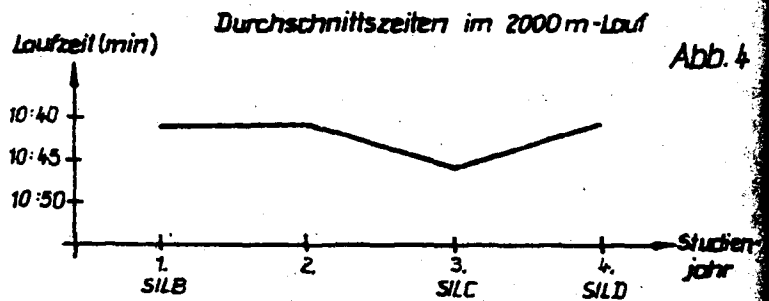
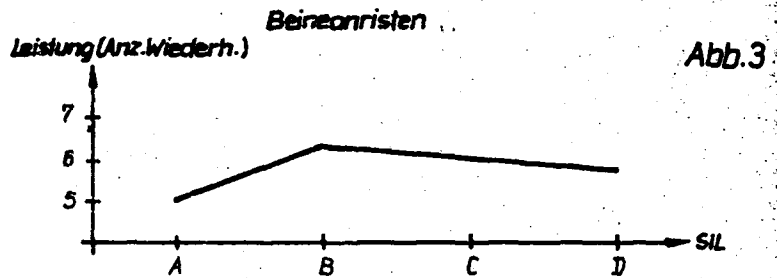
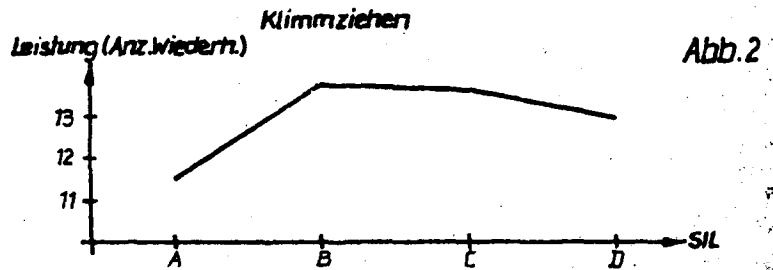
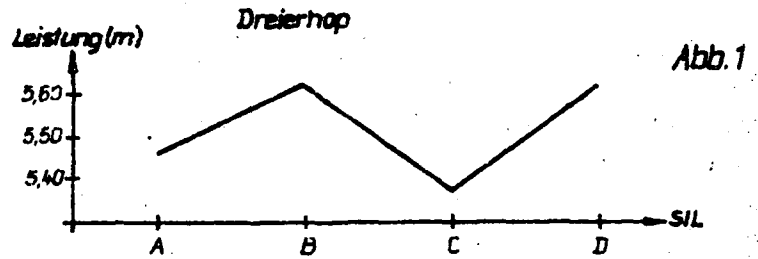
Die körperliche Leistungsfähigkeit, als eine komplexe Leistungsvoraussetzung und ein Strukturelement der allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit, wurde zur facheigenen Zielgröße der Ausbildung von Studierenden im Lehrgebiet Sport erklärt.

Eine daran orientierte Untersuchung bezog Studentinnen der Sektionen Wirtschaftswissenschaften und Pflanzenproduktion der Martin-Luther-Universität Halle ein, die an der Hauptuntersuchung der Studenten-Intervallstudie Leistung (SIL A - D) des Zentralinstituts für Jugendforschung beteiligt waren. Bei einer Längsschnittuntersuchung vom Zeitpunkt der Immatrikulation bis zum Studienende wurde mittels spezieller Testübungen die Entwicklung ausgewählter Parameter der körperlichen Leistungsfähigkeit erfaßt und dargestellt. Es wurden Übungen ausgewählt, die die Ausdauerfähigkeit sowie Kraftfähigkeiten verschiedenen Typs und verschiedener Muskelgruppen erfassen. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, daß es uns primär nicht darum geht, die erhobenen physischen Leistungen als absolutes Maß der körperlichen Leistungsfähigkeit, sondern als Bewertungsgrundlage geäußelter sportbezogener Einstellungen heranzuziehen.

Der zusätzliche Einsatz eines anonymen standardisierten geschlossenen Fragebogens erlaubte es, bestimmte Entwicklungstendenzen sportbezogener Einstellungen, Wünsche und Motive zu ermitteln und diese durch Klassenbildungen, in Abhängigkeit von der körperlichen Leistungsfähigkeit zu untersuchen.

Die ermittelten Werte der körperlichen Leistungsfähigkeit zeigen bei den drei Testübungen zur Erfassung bestimmter Kraftfähigkeiten vom Studienbeginn (SIL A) bis zum Ende des 1. Studienjahres (SIL B) eine einheitlich positive Entwicklungstendenz an. So ist beim Dreierhop eine Leistungssteigerung des Durchschnittswertes der Gesamtpopulation von 5,48 m auf 5,63 m feststellbar (Abbildung 1). Beim Klimmziehen wurden Verbesserungen von 11,5 auf 13,7 Wiederholungen bzw. von 5,1 auf 6,3 Wiederholungen beim Anristen der Beine erreicht (Abbildungen 2 und 3).

Testergebnisse der Studentinnen in den Disziplinen Dreierhop, Klimmziehen, Beineanrsten und 2000m-Lauf



Aus den Abbildungen 1 bis 3 ist weiter ersichtlich, daß sich diese Entwicklungstendenz bei allen drei Testübungen vom Ende des 1. Studienjahres (SIL B) bis zum Ende des 3. bzw. 4./5. Studienjahres (SIL C und D) nicht fortsetzt. Während der Durchschnittswert beim Dreierhop bei der SIL C zwischenzeitlich von 5,63 m auf 5,39 m relativ stark abfällt, um dann am Studienende den Ausgangswert wieder zu erreichen, bleibt dieser beim Klimmziehen und beim Anrsten der Beine nahezu konstant. Es ist lediglich ein unbedeutender Leistungsabfall von ca. einer Wiederholung feststellbar.

Ein ähnlicher Trend zeigt sich auch bei der Entwicklung der Ausdauerleistungsfähigkeit. Die Durchschnittszeiten beim 2000-m-Lauf betrugen am Ende des 1. Studienjahres 10:42 und am Studienende 10:41 Minuten (Abbildung 4). Der minimale zwischenzeitliche Leistungsabfall von 4 Sekunden bei SIL C ist ebenfalls unbedeutend.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß bei Studentinnen im Verlauf des ersten Studienjahres eine Verbesserung von ausgewählten Parametern der körperlichen Leistungsfähigkeit nachweisbar ist. In der folgenden Zeitspanne bis hin zum Studienende bleiben die Leistungen relativ konstant bzw. fallen nur unwesentlich ab. Offenbar kann die Sportausbildung an der MLU Halle vom Studienbeginn bis zum Ende des 1. Studienjahres einen Beitrag zur Steigerung der körperlichen Leistungsfähigkeit bei Studentinnen leisten. Ist dann jedoch ein gewisser Leistungsstand erreicht, so bietet der wöchentliche Sportunterricht für eine weitere Leistungssteigerung wenig Möglichkeiten. Daraus resultiert wahrscheinlich eine relative Leistungskonstanz, die u.E. trotzdem als ein Erfolg gewertet werden muß.

Organisiert sporttreibende Studentinnen erbrachten bei allen Tests bzw. Untersuchungsintervallen deutlich bessere Leistungen als ihre unorganisiert sporttreibenden Kommilitoninnen. Dieser Sachverhalt könnte auf eine bessere Qualität der organisierten sportlichen Betätigung hinweisen.

Bei der Erfassung der freizeitsportlichen Aktivitäten in den Formen "organisiert im Rahmen einer SG", "außerhalb einer SG mit Freunden" und "Sporttreiben allein" zeigt sich, daß bezüglich der Gesamtpopulation vom Studienbeginn bis zur Exmatrikulation im 4. Studienjahr trotz z.T. sehr hoher Studienbelastungen kein Rückgang

zu verzeichnen ist. Während beim "individuellen -" und beim "Sporttreiben mit Freunden" nahezu keine Veränderungen vorliegen (SIL A 26 %; SIL D 27 %), vergrößert sich der Anteil der regelmäßig organisiert Sporttreibenden vom 1. zum 4. Studienjahr von 25 auf 36 %. Dieser Wert wurde durch ein zusätzlich am Studienende durchgeführtes mündliches Interview noch bestätigt. Damit unterscheidet sich die hallesche Population deutlich von der Gesamtheit der in die SIL einbezogenen Studentinnen, bei denen von SIL C an ein relativ starker Abfall sichtbar wird.

Bemerkenswert erscheint uns weiterhin, daß Studentinnen mit schlechter körperlicher Leistungsfähigkeit beim "organisierten Sporttreiben" im Verlauf des Studiums eine Zunahme von 12 % auf 28 % (SIL A bis D) aufweisen. Die Ursachen könnten darin zu sehen sein, daß diese in ihrem bisherigen sozialen Umfeld kaum Möglichkeiten besaßen, sich regelmäßig organisiert sportlich zu betätigen. Die vorhandenen Angebote der Hochschule wurden offenbar in starkem Maße genutzt.

Der wöchentliche Zeitaufwand der Studentinnen für die sportliche Freizeitbetätigung beträgt durchschnittlich knapp eine Stunde, wo bei sich der Mittelwert im Studienverlauf einer Stunde annähert. Studentinnen mit sehr guter körperlicher Leistungsfähigkeit weisen einen etwas höheren Zeitaufwand auf. Nahezu die Hälfte von ihnen bis zu zwei Stunden und mehr zum Zeitpunkt des C- bzw. D-Intervalls. Eine Zunahme des wöchentlichen Zeitaufwandes bei Studentinnen mit schlechter körperlicher Leistungsfähigkeit ist ebenfalls erwähnenswert.

Beim Übergang zur Studententätigkeit und auch während des Studiums nimmt die aufgewendete Zeit für die sportliche Betätigung in der Freizeit bei Studentinnen trotz erhöhter Studienanforderungen und einem breiten Angebot an Freizeittätigkeiten nicht ab. Es deutet sich sogar ein leichter Anstieg des investierten Zeitvolumens an. Dies muß unbedingt als Erfolg gewertet werden und ist Ausdruck großer Bemühungen der Sportlehrer im Hochschuldienst, die Studentinnen für den Freizeitsport zu begeistern, sie zur sportlichen Betätigung in der Freizeit anzuregen und die entsprechenden Voraussetzungen zu schaffen.

Die sportbezogenen Einstellungen der Studentinnen bleiben vom Studienbeginn bis zum Ende des 4. Studienjahres relativ stabil. Insgesamt sind sie jedoch bei Studentinnen mit sehr guter körperlicher Leistungsfähigkeit stabiler als bei der Gruppe mit schlechter Leistungsfähigkeit. Das Interesse an Informationen über sportliche Ereignisse ist bei beiden Extremgruppen am Studienende deutlich stärker ausgeprägt als zu Beginn der Studientätigkeit.

Während körperlich leistungsstarken Studentinnen "Sport erst bei richtiger Anstrengung Spaß macht", sinkt bei leistungsschwachen Studentinnen der Grad der Zustimmung hier merklich ab. Es deutet sich bei dieser Gruppe offenbar die Tendenz an, das bereits bei geringerer Belastung Spaß an sportlicher Tätigkeit gefunden werden kann bzw. man sich unter "Sport" auch weniger belastende Formen wünscht.

Ein besonderer Erfolg des Erziehungs- und Ausbildungsprozesses im Lehrgebiet Sport ist die Tatsache, daß die Studentinnen unabhängig von der körperlichen Leistungsfähigkeit bei der Aussage "ich treibe in meiner Freizeit gern Sport" am Ende des 4. Studienjahres die stärkste Zustimmung zeigen (sehr gute Leistf. 82 %; schlechte Leistf. 64 %).

Bereits bei Studienbeginn ist das Bewegungsbedürfnis sehr stark ausgeprägt und bleibt auch stabil (SIL A 81 %; SIL D 84 %). Während der Studienzeit erlangt für die sportliche Aktivität vor allem das Entspannungsmotiv stärkere Bedeutung. Unabhängig vom körperlichen Leistungsvermögen sind die Studentinnen nach vierjährigem Studium am stärksten von der entpannenden Funktion sportlicher Betätigung überzeugt. Für den Studentensport ergibt sich daraus die Forderung, ein noch breiteres und vielfältigeres Angebot an Möglichkeiten zum Sporttreiben zu schaffen, um den differenzierten Bedürfnissen nach körperlicher Betätigung Rechnung zu tragen und somit die sportliche Aktivität in der Lebensweise der Studentinnen zu stabilisieren.

Gerhard Schreiber

Gedanken über hochschulpädagogische Ableitungen aus der SIL

Das umfangreiche Datenmassiv einer Studenten-Intervallstudie wie der vorliegenden ist zweifellos eine Fundgrube für hochschulpädagogische Untersuchungen. Um sie allerdings auch erzieherisch wirkungsvoll ausschöpfen zu können, muß man sich bestimmte methodologische Positionen vergegenwärtigen. Als Hochschulpädagoge lasse ich mich leiten von der "Einheit finaler und kausaler Beziehungen" als Charakteristikum der Logik pädagogischen Denkens (NEUNER 1980, S. 350). SIL-Ergebnisse liefern Anhaltspunkte dafür, welche Kausal- oder Bedingungs-Wirkungs-Beziehungen bestimmten Problemen, Erscheinungen, Situationen kommunistischer Erziehung zugrunde liegen. Insofern sind sie für den Hochschulpädagogen von hoher Relevanz.

Um erzieherisch Einfluß nehmen zu können, bedarf es bestimmter Mittel (hier in weitem Sinne gebraucht). Genau diese sind mit der Kenntnis von Kausalbeziehungen allein noch nicht gegeben. Es sind also weitere Überlegungen des Pädagogen erforderlich, um zum Entwerfen von Ziel-Mittel- bzw. Finalbeziehungen fortschreiten und sie realisieren zu können. Das bedingt, über die Befunde von SIL hinauszugehen.

Eine weitere methodologische Erfahrung besagt, daß eine beliebige erzieherische Erscheinung in der Regel nicht monokausal, sondern komplex determiniert ist. Hochschulpädagogische Nutzung von SIL-Ergebnissen muß deshalb diese in komplexe Zusammenhänge stellen und durch "konstruktive Synthese", wie NEUNER (1980, S. 349) es ausdrückt, zu Gestaltungsempfehlungen kommen.

An einem Beispiel möchte ich unser Vorgehen veranschaulichen. Aus den Antworten zur Frage des SIL-D-Hauptbogens "Welche drei goldenen Regeln für ein effektives Studium würden Sie Studienanfängern mit auf den Weg geben?" konnten wir eine erfreulich nüchterne Bilanz der Absolventen zu notwendigen Studienhaltungen feststellen. Die Mehrzahl der Befragten (2 Seminargruppen der Fachrichtung Tierproduktion) wiesen sinngemäß darauf hin, daß es nicht auf Prüfungswissen und gute Noten allein ankomme, sondern auf Fähigkeiten im produktiven Umgang mit Wissenschaft.

Da wir längerfristige Arbeitskontakte zu beiden FDJ-Gruppen hatten, können wir einschätzen, daß viele Mitglieder einen "argen" und langen Weg der Erkenntnis und Selbsterkenntnis zurücklegten, bis sie zu solchen Einsichten gelangten. Und nicht alle, die das Studium aufnahmen, erreichten das Ziel, den Hochschulabschluß.

Wir stellten uns die Frage, ob sich dieser Erkenntnisweg nicht effektiver gestalten läßt, wie zu erreichen ist, daß Studienanfänger solche Regeln annehmen. Dazu nutzten wir die bekannte Sensibilitätsphase am Beginn des 2. Studiensemesters, wenn sich die Gruppen in FDJ-Zusammenkünften mit Ergebnissen ihrer gerade abgelegten ersten akademischen Prüfungen befassen, für eine Fallstudie in zwei Gruppen. Anknüpfend an eine Einschätzung der FDJ-Gruppenleitung und erste Stellungnahmen von Mitgliedern machten wir die Studenten mit ausgewählten Regeln ihrer Kommilitonen aus dem 5. Studienjahr vertraut. Daran schloß sich eine Diskussion an. Sie ergab als Gruppenmeinung, der kein Mitglied widersprach, man könne die Regeln nicht einfach akzeptieren, weil man seine eigenen Erfahrungen mit dem Studium sammeln müsse. Spontane Akzeptation fertig vorgegebener Regeln des Verhaltens auf einem Gebiet, das für diese Studienanfänger Neuland darstellt, ist also nicht zu erwarten, auch wenn diese von "Nahestehenden", d.h. von ihren Kommilitonen aufgestellt sind. Der Grund hierfür ist darin zu suchen, daß solche Regeln oder Normen auf den Studenten und ebenso auf die Gruppe als aktives moralisches Subjekt treffen. Der Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung als Ausdruck günstiger Bedingungen der Ausprägung der Individualität eines jeden in der gegenwärtigen Etappe der entwickelten sozialistischen Gesellschaft ist offensichtlich.

Wir erproben deshalb jetzt den Ansatz, durch mehr Transparenz der Studienanfangsphase den Erkenntnisweg abzukürzen. Dazu scheinen uns Orientierungsgrundlagen geeignet, die dem Studenten am 1. Tag des Studiums in die Hand gegeben werden. Sie sollen ihm helfen, konkret für das Studium an seiner Sektion Sinn, Aufgabenstellung und Methoden der Bewältigung selbständig wissenschaftlicher Tätigkeit in vielfältigen berufsnahen Anforderungssituationen zu erfassen. Es geht um die Aneignung eines individuellen wissenschaftlichen Arbeitsstils für diese Seite des Ausbildungsprozesses. Ausgehend von vielen Hinweisen in den "goldenen Regeln" auf Fähigkeiten,

auf Rückschläge im Studium und ihre Überwindung, suchen wir zugleich Ängste vor ungewohnten Situationen abzubauen zu helfen. Dabei wird auch Unterstützung gegeben für das wirksame Nutzen kooperativer Formen des Studiums, um Individualität und Originalität des einzelnen herauszufordern und der irrigen Meinung entgegenzuwirken, die höchste Tugend von Kollektivität bestehe darin, daß der einzelne sich gut ins Kollektiv einfüge. Eine erste solche Orientierungsgrundlage haben wir für Seminare in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagenausbildung von Tierproduzenten entwickelt und erprobt.

Alles in allem erscheint es aus der hier entwickelten Sichtweise heraus für angezeigt, die Materialien der SIL für Zwecke der hochschulpädagogischen Praxis und Forschung vielseitig zu nutzen.

Quelle:

Neuner, G.: Konstruktive Synthese - wichtige Richtung pädagogischen Denkens und Forschens. In: Pädagogik. Berlin: 35 (1980) 5.

Eveline Luntz

Bemerkungen zu einer Bedingung studentischer Leistung

Die Beherrschung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts ist eine Herausforderung - auch für die Zukunft. Ob und wie gut wir dieser Herausforderung nachzukommen vermögen, hängt in entscheidendem Maße von den heutigen Studenten, ihrer Kreativität, ihrem Innovationsdrang, ihrer Leistungsfähigkeit und -bereitschaft ab.

Wenn man die Leistungsbedingungen von Studenten analysiert, dann fällt auf, daß sich innerhalb der Studentenschaft selbst eine Reihe von Veränderungen vollzogen: Die Ausbildungsphase hat sich verlängert, Studenten besitzen einen größeren Fundus an sozialen Erfahrungen, sie sind sozial reifer und älter als ihre Kommilitonen früherer Jahre. Das hat u.a. dazu geführt, daß der Zeitpunkt der Geburt eigener Kinder heute häufiger in die Studienzeit hinein fällt, was einen Einschnitt in die Leistungsbedingungen darstellt, von dem widersprüchliche Wirkungen auf studentisches Leistungsverhalten ausgehen. Diese neuen Leistungsbedingungen standen im Mittelpunkt einer Pilotstudie, die vermittels der Aufsatzanalyse im Zeitraum 1985 - 87 bei Studenten des 4. Studienjahres Rewi und Journalistik der KMU durchgeführt wurde. Ihr Ziel bestand darin, Veränderungen in den Wertvorstellungen von Studenten zu untersuchen.

Ein konzeptioneller Ausgangspunkt war die These, wonach entscheidend für das gezeigte Leistungsverhalten im Studium der Stellenwert ist, der dem Studium im System der persönlichen Werte zugemessen wird. Dieser hat Einfluß auf das Verhältnis des einzelnen zu den Leistungsforderungen und -bedingungen und mündet in eine charakteristische Leistungsbereitschaft ein. Das System der persönlichen Werte weist eine komplizierte Struktur auf, in der es Über-, Neben- und Unterordnungen gibt. Konflikte im Entscheiden und Verhalten treten vor allem dann auf, wenn zwei annähernd gleichwertige persönliche Werte miteinander kollidieren. Bei Studenten, die eigene Kinder haben bzw. bei denen deren Geburt unmittelbar bevorsteht (nur solche wurden in die Pilotstudie einbezogen), sind dies Kind und Studium. Beide werden ausschließlich in ihrer persönlichen Bedeutsamkeit reflektiert (NEUKS 1987, S. 29).

wobei man tendenziell feststellen kann, daß je kleiner die Kinder sind, umso unangefochtener ist ihr erster Rangplatz in der persönlichen Wertehierarchie. (Bei der Kontrollgruppe von Journalistik-Fernstudenten deutet sich die Rückklüffigkeit an, wenn die Kinder älter werden. In dieser Gruppe liegt das Durchschnittsalter der Kinder bei 8 Jahren, und Beruf/Studium stehen häufiger als gleichrangige persönliche Werte.)

Es ergibt sich die Frage, ob die Geburt eigener Kinder im Studienprozeß dazu geführt hat, daß das Studium nicht der höchste Wert für die Studentinnen ist.

Dies muß m.E. verneint werden. Auf die Notwendigkeit, das Studium selbst lukrativer zu machen, was u.a. damit verbunden ist, daß das soziale Prestige des Studiums und der vermittels Studium erreichbaren Berufe erhöht werden muß, daß Veränderungen in der Zulassungspolitik notwendig sind, machte K. STARKE bereits 1980 aufmerksam. Die Untersuchung "Student 79" hatte gezeigt, daß das Studium für mindestens 50 % der Befragten keinen unabdingbaren Faktor des Lebensglücks darstellt. D.h., auch für jene Studenten, die keine Kinder haben, ist das Studium nur ein Wert unter anderen. Befragt nach ihren Wertvorstellungen vor Schwangerschaft und Geburt, bekannten unsere Probanden, daß das Studium zu jeder Zeit annähernd gleichrangig neben persönlichen Werten wie Geselligkeit (Zusammensein mit Freunden, Disco), Eltern und Hobby stand. Moralische Forderungen nach Höchstleistungen im Studium treffen folglich auch in der sogenannten vorgeburtlichen Lebensphase auf Grenzen, sofern sie andere persönliche Interessen und vor allem reproduktive Bedürfnisse bedrohen (vgl. FROST/LUUTZ 1983). Dennoch ist die Geburt von Kindern im Studium, die Notwendigkeit, ihnen Fürsorge und Zuwendung angedeihen zu lassen, nicht ohne Auswirkungen auf die Leistungsbedingungen. Man muß sogar sagen, daß sich die Leistungsbedingungen häufig verschlechtern. So bekennen 80 % der Probanden, daß sie - ob sie wollen oder nicht - erhebliche Abstriche an den Studienverpflichtungen vornehmen müssen. Das ist kein rein subjektiv zu lösendes Problem; eine Reihe objektiver Momente wirkt hier erschwerend (Schichtbetrieb an Hochschulen, fehlende Krippenplätze und Kapazitäten der Arbeit mit Förderverträgen). Dennoch wäre es einseitig, würde man verschweigen, daß für eine Reihe von Studenten aus der Geburt eigener Kinder auch neue motivationale

Komponenten für hohe Leistungen im Studium erwachsen. Warum aber kommen diese zu wenig zum Tragen? Hier wirkt eine Erscheinung, die nicht allein bei Studenten anzutreffen ist: Im Hinblick auf Erfordernisse der umfassenden Intensivierung wurde festgestellt, daß der Kreis derer, die eine abwartende, passive Haltung zur Veränderung der Bedingungen ihrer Leistungsentwicklung einnehmen, noch zu groß ist, daß daraus gesellschaftliche Verluste resultieren (vgl. MILLER u.a. 1987). Noch zu oft wird - auch von Studenten - erwartet, daß sich von außen etwas ändert, daß andere helfen. Es fehlt bei den von uns untersuchten Studenten das Nachdenken über notwendige Persönlichkeitseigenschaften, die von ihnen als Tugenden ausgeprägt werden müssen, sollen persönliche Werte realisiert werden. Symptomatisch für diese Denkhaltung erscheint mir die Tatsache, daß in unserer Pilotstudie nur eine einzige Studentin darüber berichtet, wieviel Willenskraft sie tagtäglich aufbringen muß, um ihre Trägheit und Abgespanntheit zu überwinden und nachdem das Kind versorgt ist, ein Minimum der Selbststudienverpflichtungen zu erfüllen. Persönlichkeitseigenschaften wie Willensstärke, Engagement für eine Sache, Kreativität und Selbständigkeit im Denken und Handeln bilden aber subjektive Voraussetzungen für hohe Leistungen im Studium wie im künftigen Beruf. Deshalb ist es unbedingt erforderlich, sowohl der Ausformung solcher Persönlichkeitseigenschaften wie auch ihrer Erforschung größere Aufmerksamkeit zu schenken.

Quellen:

- Frost, G. und E. Lautz: Forschungsbericht zum Moralbogen der Untersuchung "Student 79" des ZfJ. Leipzig 1983, unveröff., S. 12
- Miller, R., Schmollack, J., Thieme, K.-H.: Soziale Aktivität und Leistungsverhalten sozialistischer Persönlichkeiten im Prozeß umfassender Intensivierung. D.Z.f.Phil. Berlin H. 10/1987, S. 897
- Neuke, E.: "Mein Kind in meiner Wertewelt". In: Chrestomathie zum Spezialkurs des MLG "Grundfragen der m/l Ethik und sozialistischen Moral". Leipzig 1987, S. 29
- Starke, K.: Hauptergebnisse von "Student 79". In: Informationsbulletin Jugendforschung. Leipzig 1980, S. 32/33

Erika Damm

Die Einstellung der Absolventen zum vorzeitigen Abgang

Der vorzeitige Abgang aus dem Hochschuldirektstudium weist im letzten Studienjahr bei weitem nicht mehr jene hochschulpolitische Bedeutung auf, die ihm in den ersten Studienjahren zukommt. Im letzten Studienjahr wird nur noch ein verschwindend geringer Anteil aller Studienabbrüche realisiert. Auch haben nur wenige Studenten im letzten Studienjahr ernsthafte Exmatrikulationsabsichten (4 %). Damit verliert der vorzeitige Abgang nicht nur seine hochschulpolitische Relevanz. Er spielt auch in den subjektiven Denk- und Verhaltensweisen der Studenten des letzten Studienjahres keine oder nur noch eine untergeordnete Rolle.

Im Vergleich dazu hatten im ersten und im zweiten Studienjahr mehr als die Hälfte aller Studenten einen vorzeitigen Studienabbruch mehr oder minder ernsthaft in Erwägung gezogen. Im dritten Studienjahr hegte noch knapp ein Drittel aller Studenten Exmatrikulationsabsichten, wenn auch schon deutlich weniger ernsthaft (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Studienabbruchsgefährdung in den einzelnen Studienjahren (SIL B / C / D)

Haben Sie in den zurückliegenden Studienjahren einen vorzeitigen Studienabbruch in Erwägung gezogen?

- 1 ja, sehr ernsthaft
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 nein, in keiner Weise

%	Pos. 1+2	3-5	6
1. Studienjahr (SIL B)	16	40	44
2. Studienjahr (SIL C)	13	39	48
3. Studienjahr (SIL C)	5	26	69
5. Studienjahr (SIL D)	4	11	85

Die Entwicklung der Studienabbruchgefährdung im Verlaufe des Studiums zeigt folgendes Bild: 45 % aller Studenten haben weder im ersten noch im letzten Studienjahr Exmatrikulationsabsichten. 44 % bauten im Verlaufe des Studiums ihre Exmatrikulationsabsichten vollständig ab. 6 % hegten während des gesamten Studiums konstant mehr oder minder starke Exmatrikulationsabsichten. Und nur 5 % bauten bis zum Studienende Exmatrikulationsabsichten auf. Diese Ausführungen belegen, daß der Anteil abbruchgefährdeter Studenten, die an der Hochschuleinrichtung verbleiben, verschwindend gering ist. Der potentielle Abgang und die Studienabbruchgefährdung wird im Verlaufe des Studiums - vorrangig bis zum Ende des dritten Studienjahres - erfolgreich abgebuht. Allerdings haben auch etwa 20 % der Studenten ihr Studium vorzeitig abgebrochen.

Gleichzeitig darf aber nicht übersehen werden, daß immerhin noch jeder fünfte Absolvent mehr oder minder große Zweifel an der Richtigkeit der Entscheidung, sein Studium nicht abgebrochen zu haben, hegt. Und 15 % aller Studenten haben selbst im letzten Studienjahr - also kurz vor Studienende - wenn auch in der Regel weniger ernsthafte Exmatrikulationsabsichten. Zwischen den Fachrichtungen gibt es keine wesentlichen Unterschiede hinsichtlich der Einstellung der Studenten zum vorzeitigen Abgang. Zukünftige Lehrer haben allerdings in der Tendenz verstärkt Exmatrikulationsabsichten. Lehrerstudenten stellen auch den Sinn ihres Studiums bei Studienende noch häufiger in Frage.

Welche Prozesse der Leistungsentwicklung beeinflussen die Einstellung der Studenten zum vorzeitigen Abgang negativ?

1. Der potentielle vorzeitige Abgang rekrutiert sich auch im letzten Studienjahr vorrangig aus der Gruppe der leistungsschwächeren Studenten. Jeder zehnte Student mit weniger guten Leistungen in den Hauptprüfungen hat ernsthaft und jeder fünfte weniger ernsthaft einen vorzeitigen Studienabbruch erwogen. Leistungsschwächere Studenten stellen auch den Sinn ihres Studiums häufiger in Frage. Jeder 10. von ihnen sagt im starken Maße und fast jeder Dritte mit Einschränkungen, daß es für die eigene persönliche Entwicklung besser gewesen wäre, das Studium vorzeitig zu beenden.

2. Studenten, die konstant nur weniger gute Leistungen im Studium erzielen konnten, zweifeln zu Studienende sehr stark an der Rich-

tigkeit des eingeschlagenen beruflichen Entwicklungsweges (5 % Pos. 1+2; 46 % Pos. 3-5). Sie ziehen einen vorzeitigen Studienabbruch selbst im letzten Studienjahr noch verstärkt in Betracht (13 % Pos. 1+2; 22 % Pos. 3-5). Diese Aussagen treffen auch für die Studenten zu, die sich in ihrer Leistungsposition verschlechtert haben.

3. Auch bei Studienende denken die kaum fach- und berufsverbundenen Studenten noch öfter über einen vorzeitigen Studienabbruch nach. So hat jeder Vierte von ihnen mehr oder minder starke Exmatrikulationsabsichten. Allerdings gilt auch hier, daß die Mehrheit aller Studenten, auch die der wenig fachverbundenen, im letzten Studienjahr keinerlei Exmatrikulationsabsichten hegt. Augenscheinlich ist in dieser Situation - wenige Wochen vor Studienende - für die wenig fachverbundenen Studenten der Berufsabschluß wichtiger - und auch vernünftiger? - als die berufliche Selbstverwirklichung. Zu Beginn des Studiums war das Desinteresse an Studienfach und Beruf eine wesentliche Triebkraft für die Realisierung einer Exmatrikulationsabsicht. Es ist zu erwarten, daß ein Teil der wenig fach- und berufsverbundenen Studenten durch die Aufnahme einer nicht qualifikationsgerechten Tätigkeit versuchen wird, diesen Konflikt zu lösen. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob und inwieweit es sinnvoll ist, Studenten, die im Verlaufe des Studiums keine positive Einstellung zu ihrem Fach und späteren Beruf entwickeln, bis zum Diplom zu führen. Immerhin haben 43 % der kaum fachverbundenen Studenten mehr oder minder ernsthafte Zweifel daran, ob es für die eigene berufliche Entwicklung sinnvoll war, das Studium abzuschließen. Und jeder 10. von ihnen sagt, daß es auf alle Fälle besser gewesen wäre, das Studium vorzeitig abubrechen. Für die kaum fachverbundenen Studenten stellt der vorzeitige Abgang noch häufiger eine dem Studium vorzuziehende Alternative dar als für die leistungsschwächeren Studenten. Damit erhöht sich der Stellenwert der motivationalen Aspekte der Studententätigkeit gegenüber den fachlichen für den vorzeitigen Abgang.

4. Von den Studenten, die während des gesamten Studiums kaum fachverbunden waren, hat sogar fast jeder Dritte (!) im letzten Studienjahr noch Exmatrikulationsabsichten. Und nur für die Hälfte von ihnen stellt das Studium ohne Einschränkungen eine dem Stu-

dienabbruch vorzuziehende Alternative dar. Hier wird das Erfordernis optimaler Vorbereitung der Studienanfänger auf ein Hochschulstudium vor Studienbeginn erneut deutlich. Dies betrifft besonders die Vorbereitung der zukünftigen Studenten auf die konkreten Fachrichtungen. Gleichzeitig wird die Praxis der Zulassung der Studenten ohne genügende Berücksichtigung ihrer individuellen Interessen und Fähigkeiten erneut in Frage gestellt.

Eine negative Leistungsentwicklung und eine ungenügende Herausbildung von fach- und berufsbezogenen Studienmotivationen erweisen sich auch im letzten Studienjahr als wesentliche Ursachen für die Studienabbruchsgefährdung und den potentiellen vorzeitigen Abgang. Das wirft die Frage auf, ob es sinnvoll und zu vertreten ist, diese Studenten bis zum Diplom zu führen, oder ob es im konkreten Einzelfall für die Persönlichkeitsentwicklung und die Sicherung einer hohen Qualität der Hochschulausbildung nicht besser wäre, solche Studenten vorzeitig und weit früher zu exmatrikulieren.

Zum geistig-kulturellen Profil der SIL-Studenten

Das Ausprägen umfassender und tiefgreifender Lesebedürfnisse spielt eine wichtige Rolle im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung von Studenten und ist ein wesentlicher Bereich ihres geistig-kulturellen Profils. Es sei besonders darauf verwiesen, daß unter den Freizeitinteressen der Studenten die Belletristikrezeption den 6. Rangplatz (männlich: 9. Rangplatz, weiblich: 5. Rangplatz) noch vor dem Kinobesuch und dem Fernsehen einnimmt. Knapp zwei Drittel (62 %) der Studenten (männlich: 50 %, weiblich: 72 %) haben einen hohen Interessiertheitsgrad bezüglich des Beschäftigens mit schöngeistiger Literatur. Im unterschiedlichen Ausprägungsgrad des Lesebedürfnisses der Studenten spiegelt sich die differenzierte Beziehung der Mehrheit der Studenten nicht nur zur Belletristik, sondern auch zu den traditionellen Künsten und zur Kunst insgesamt wider. Denn ein bedeutsamer Teil des Verhältnisses der Mehrheit der Studenten zur Kunst wird über das Lesen schöngeistiger Literatur realisiert. Wir haben auch herausgefunden, daß einer der wichtigsten Zugänge und Formen der kulturell-künstlerischen Bildung vieler Studenten die Belletristik ist. Darauf weist auch der von Freunden der gehobenen Literatur wohl etwas ironisch gemeinte Satz hin: Studenten lesen einfach alles! Neben seiner Pflichtliteratur greift der Student tatsächlich gern zum Roman, oder zur Erzählung, oft sogar zu Unterhaltungszeitschriften und politisch-kulturellen Journalen. Demnach beschränkt sich die studentische Literaturnutzung nicht nur auf die von uns in der SIL abgeforderte Buchrezeption allein. Studenten lesen - wie Jugendliche überhaupt - gern Kurzgeschichten in Magazinen und Illustrierten, was aber bei der SIL-Untersuchung nicht berücksichtigt werden konnte, obwohl sich dahinter das gleiche Belletristikinteresse verbirgt (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Belletristikrezeption der Studenten

%	<u>Interessiertheit</u>						\bar{x}
	1 (sehr stark)	2	3	4	5 (überhaupt nicht)	6	
gesamt	26	36	21	10	5	2	2,4
männlich	17	33	25	14	7	4	2,7
weiblich	33	39	18	6	3	1	2,1
Technikstudenten	16	31	25	16	8	4	2,8

realisierte Belletristikrezeption im Vierteljahr

Zeitraum	keine	1 Bd.	2-4 Bde.	5-7 Bde.	8-10 Bde.	mehr als 10 Bde.	Durch- schnitt
SIL A	7	10	37	23	13	10	5,5
SIL B	8	11	38	19	14	10	5,4
SIL C	8	13	40	19	12	8	5,1
SIL D	6	10	34	20	15	11	5,5

Interessiert-
heitsgrad

sehr groß	1	3	4	30	24	19	20	8,7
	2	4	6	36	22	16	13	6,5
	3	6	12	47	17	12	6	4,5
	4	11	15	36	16	15	7	3,4
	5	15	19	35	14	12	5	2,3
überhaupt nicht	6	18	20	41	13	5	3	1,6

Insgesamt zeigen unsere empirischen Befunde, daß das Lesen von Belletristik für viele Studenten eine ständige Gewohnheit ist - wobei die relativ einfache Literaturnutzung eine günstige Bedingung darstellt -, die im Alltagsleben gut beobachtet werden kann, wemgleich auch bei Studenten die Fernsehrezeption als beliebte Freizeitbeschäftigung und kulturelle Rezeption an Bedeutung und

Umfang gewonnen hat. Der geistig-kulturell interessierte Student liest im Wohnheim, im Zug, in der Straßenbahn und der langweiligen Vorlesung als sogenannter Sekundärbeschäftigung. Somit hat die Belletristik ein breites Spektrum von Interessen und Ansprüchen zu befriedigen. So wie jedes Bedürfnis, stellt auch das nach schöngeistiger Literatur nicht nur ein quantitatives Verhältnis dar, sondern ist nur als Einheit von quantitativen und qualitativen Merkmalen wirksam und von Interesse. Es gibt allerdings auch keinen anderen Bereich des geistig-kulturellen Profils der Studenten, wo sich so deutlich alle unterschiedlichen Ausprägungsgrade zeigen.

Es gibt insgesamt knapp zwei Drittel der Studenten, die sich regelmäßig während des Studiums mit schöngeistiger Literatur beschäftigen; ein Drittel sind Gelegenheitsleser, und es gibt nur wenige Nichtleser. Wie die Tabelle zeigt, sind auch die Zusammenhänge zwischen Interesse an schöngeistiger Literatur und Realverhalten eindeutig, indem ein jeder bestimmter Ausprägungsgrad des Belletristikinteresses mit einem relativ festen Umfang der Belletristikrezeption korrespondiert. So können wir davon ausgehen, daß Studenten bei durchschnittlichem Interesse in der Regel 5,4 Belletristikbände im Vierteljahr rezipieren. Bei sehr hohem Interessiertheitsgrad sind das aber 8,7 Bände durchschnittlich, bei hohem 6,5 Bände, bei schon schwachem Interesse 3,4 Bände, bei geringerer Interesse 2,3 Bände und bei sehr schwachem Interesse nur noch 1,6 Bände.

Selbst bei der Belletristikrezeption können die Auswirkungen der hohen zeitlichen Studienbelastungen auf das geistig-kulturelle Leben der Studenten noch relativ gut nachgewiesen werden. Gehören z.B. die Medizinstudenten in der Regel zu denen mit einem hohen geistig-kulturellen Interesse, so finden wir sie - als Fachrichtung haben sie auf Dauer die höchsten zeitlichen Studienbelastungen: 70,6 Wochenstunden - wegen der durchschlagenden Wirkung der zeitlichen Studienbelastungen am Ende der Rangreihe der Leserate mit 4,6 Belletristikbänden im Vierteljahr. Ihr Studienprozeß ist noch immer weitgehend durch eine Extensivierung charakterisiert, wodurch kaum eine individuelle Zeitgestaltung möglich und wenig Zeit für kulturell-künstlerische Rezeption vorhanden ist.

Im Hochschulausbildungsprozeß wird gegenwärtig zu wenig berücksichtigt, daß die wissenschaftlich-fachliche Bildung nicht identisch ist mit der geistig-kulturellen Profilierung der Studenten; und daß beide Bereiche notwendig sind, sollen leistungsfähige und kreative Absolventen die Hochschulen verlassen. So muß die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung der Studenten auch die Entfaltung stabiler ästhetischer Bedürfnisse, kulturell-künstlerischer Bildung und künstlerisch-rezeptiver Fähigkeiten, kurz ein reiches geistig-kulturelles Leben einschließen. Demzufolge gibt es bei der Mehrheit der Studenten bezüglich der Befriedigung ihrer Bedürfnisse Probleme in den Bedingungen ihrer Lebensweise, die in der Tendenz der Vereinseitigung im Studienprozeß in unseren empirischen Untersuchungen erkennbar werden. Doch ist und bleibt erstaunlich, wie bei gleichen Studienbedingungen und sogar gleichen Studienbelastungen sich die Studenten wegen ihres unterschiedlichen Persönlichkeitsprofils unterschiedlich verhalten. Insbesondere weist das darauf hin, daß es unter den Studenten einen geistig-kulturell ambitionierten Typ gibt, der seine Freizeit entsprechend gestaltet.

Jedenfalls deuten die Veränderungen hinsichtlich der realisierten Belletristikrezeption darauf hin, daß diese teilweise durch Veränderungen des Lesebedürfnisses eines Teils der Studenten und andererseits durch Veränderungen der Studienanforderungen, Studienbelastungen, aber nicht zuletzt durch Veränderungen des Persönlichkeitsprofils determiniert sind. Es zeigt sich, daß im Studium nicht nur Veränderungen im Leseverhalten und der geistig-kulturellen Rezeption, sondern allgemein im geistig-kulturellen Leben möglich sind. Nur bei einem Drittel der Studenten können wir von einer gleichbleibenden geistig-kulturellen Rezeptionstätigkeit bzw. künstlerischen Laientätigkeit während des Studiums ausgehen. Bei der Mehrheit finden wir größere Schwankungen und Veränderungen insbesondere bezüglich der geistig-kulturellen Rezeptionstätigkeit und - sieht man von den Studenten ab, die sich überhaupt nicht künstlerisch betätigen - auch bezüglich des künstlerischen Laienschaffens. Nach unseren Untersuchungen erscheint gegenwärtig der Hochschulausbildungsprozeß oft zu wenig in der Lage, Studenten, die ein gering entwickeltes geistig-kulturelles Profil besitzen, anzuregen, sich auf ein höheres geistig-kulturelles Niveau zu be-

wegen - die einzige Ausnahme bildet hierbei das Landwirtschafts-
studium. Wir möchten das Problembewußtsein wachhalten und in der
Richtung verstärken, daß wir vor einer engen Orientierung auf eine
einseitige fachliche Hochschulbildung warnen. Wir wenden uns ins-
besondere, aufgerufen durch unsere Untersuchungsergebnisse, gegen
eine Verselbständigung der Fachausbildung und gegen eine zu enge
Spezialisierung.

ASPEKTE DER DISKUSSION

KIEL (Leipzig) stellte die Frage, ob die Bestimmung der Leistungsstärke der Studenten in der SIL ausschließlich auf die erreichten Leistungsnotendurchschnitte gegründet worden ist. WELLER (Leipzig) hob in seiner Antwort hervor, daß neben den Zensurendurchschnitten die Leistungs-Selbsteinschätzung der Studenten (Einordnen in Leistungsgruppen der Seminargruppe) sich als valides Kriterium für die Leistungsbewertung bewährt habe. Gleichzeitig machte er darauf aufmerksam, daß es darauf ankomme, die eindimensionale Quantifizierung, ist der Student X leistungsbesser als der Student Y, durch eine qualitative Beurteilung, wer wofür am besten geeignet ist, ergänzt werden müsse. Das komme der Orientierung auf die Stärken der Studenten und dem Erfordernis der Individualisierung des Studiums entgegen. STARKE, U. (Leipzig) fügte hinzu, daß ein über das Zensurenkriterium hinausgehender Indikator für studentische Leistung das Maß an fachlicher Arbeit außerhalb organisierter Formen und über das obligatorische Pensum hinaus darstellt.

SCHULZ, J. (Berlin) knüpfte an die Ausführungen von SCHAUER (Leipzig) an und plädierte dafür, daß es keine Entgegenstellung von Kultur- und Fachkompetenz des Hochschulstudiums geben dürfe. Er setzte sich dafür ein, daß ganz entschieden alle Talente entwickelt und gefördert werden sollten. Als ein Mittel sieht SCHULZ die Einbeziehung in die wissenschaftliche Forschungsarbeit, wobei der Entwicklung der ethischen Dimensionen mühevoller wissenschaftlicher Arbeit größere Beachtung geschenkt werden müsse.

BELLMANN (Dresden) äußerte die Ansicht, daß die Vorbereitung der Schüler auf das spätere Hochschulstudium frühzeitiger beginnen müsse und sich nicht auf die Abiturstufe beschränken dürfe. Die Studienanfänger kämen mit hohen Erwartungen an die Hochschule. Ihre Selbständigkeit würde damit jedoch nicht Schritt halten. Insbesondere die spezifische studentische Wohnsituation würde viele Studenten überfordern. Die Umstellung auf die veränderten allgemeinen Lebensbedingungen und spezifischen studentischen Arbeitsbedingungen sei Teil des sogenannten "akademischen Schocks".

STARKE, K. (Leipzig) hob die Bedeutung der Entwicklung der Subjektivität der Studenten hervor. Die Dialektik zwischen Umständen und

Umstände bilden bestünde darin, daß die subjektive Handlungsfähigkeit so entwickelt sein müsse, daß sie die durch die Umstände gegebenen Möglichkeiten auszuschreiten vermag und so selbst Teil der Veränderung der Umstände wird.

BATHKE machte auf einen Aspekt der Entwicklung männlicher und weiblicher Studierender aufmerksam. Unterschiede zwischen den Geschlechtern bestünden nicht nur in der allgemeinen Fach- und Berufseinstellung, die sich vor allem auf die unterschiedliche Interessensentwicklung bereits vor dem Studium gründet, zurückführen läßt, sondern fänden ihre Fortsetzung in Tätigkeitsdefiziten weiblicher Studierender während des Hochschulstudiums. Männliche Studierende nutzen die gebotenen Möglichkeiten vielfältiger fachbezogener Studientätigkeiten stärker, als die weiblichen das tun.

LANGE (Leipzig) ergänzte dies und hob hervor, daß die Einstellung zu fachlichen und technischen Inhalten durch die eingeübten Geschlechterrollen tief verwurzelt sind und erkennbar noch bei der Antizipation beruflicher Perspektiven nach dem Hochschulabschluß nachwirken. Er unterstrich, daß die stärker familiäre Orientierung weiblicher Hochschulkader nicht als ein ideologisches bzw. Einstellungsproblem angesehen werden dürfe, sondern daß sich darin Bewältigungsstrukturen gesellschaftlicher und individueller Reproduktionsaufgaben widerspiegeln, wie sie für den konkret erreichten gesellschaftlichen Produktivitätsstand gegenwärtig charakteristisch sind. Es könne deshalb nicht darum gehen zu fordern, notwendige Arbeitsteilungen willkürlich aufzuheben, sondern gezielt jene gesellschaftlichen Voraussetzungen zu erarbeiten, die die rechtliche und soziale Gleichstellung der Geschlechter in allen gesellschaftlichen Belangen auch tatsächlich ermögliche (Entwicklung des Dienstleistungssystems usw.).

Uta Starke

Individualisierung des Studiums

(Einführungsbeitrag zur Konferenz-Runde 2)

Die SII-Ergebnisse plädieren kompromisslos für Individualisierung des Studiums. Alle Bemühungen im Hochschulwesen, die Entfaltung der Individualität des Studenten, jedes Studenten zu befördern und damit dem Prinzip der Einheitlichkeit und Differenziertheit der Hochschulausbildung zu entsprechen, zeitigen nach den Ergebnissen der SII nachhaltig positive Wirkungen. Der in seiner Individualität, das heißt in seiner Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit, in seiner Persönlichkeit herausgeforderte und geförderte, als Partner akzeptierte Student studiert effektiver.

Individualisierung des Studiums, für die wir uns auf der Basis der SII-Ergebnisse einsetzen, meint nicht einzelne Maßnahmen, die die Lehrkräfte nun auch noch abarbeiten müssen, die die Frage provozieren: "Was sollen denn die Hochschullehrer noch alles machen?". Individualisierung des Studiums meint vielmehr das strategische Konzept, die vielfältige Differenziertheit der Studentenschaft wie auch des Lehrkörpers zur Kenntnis zu nehmen, zu akzeptieren, auf "die positive Macht, seine wahre Individualität geltend zu machen" (MARX/ENGELS 1959, S. 138), bei allen Studierenden und Lehrenden zu setzen, immer mit dem Ziel, Absolventen mit einem breiten, unterschiedlichen, vielfältigen Persönlichkeits- und damit auch Fähigkeitsprofil in die gesellschaftliche Praxis zu entlassen, die sich für den gesellschaftlichen Fortschritt engagieren und sich den differenzierten Anforderungen unserer gesellschaftlichen Entwicklung eigenaktiv stellen.

Individualisierung des Studiums, das Bemühen an der Universität/Hochschule, aufzuspüren, wofür der Student (bzw. auch die Lehrkraft) am besten geeignet ist und wie er zu Höchstleistungen auf seinem Gebiet befähigt und ermutigt werden kann (vgl. HAGER 1983, S. 58), das Suchen nach seinen, das Orientieren auf seine Stärken erfordert nicht in erster Linie studienorganisatorische Maßnahmen, sondern Einstellungen von Studierenden wie Lehrenden, Akzeptanz dieses Konzepts und entsprechendes Engagement auf beiden Seiten.

ohne die studienorganisatorische Maßnahmen - wie die SIL-Ergebnisse belegen - verpuffen.

Genug der Vorrede. Vielleicht sind wir uns diesbezüglich alle einig oder wenigstens weitgehend einer Meinung. Immerhin ist das Prinzip der Einheitlichkeit und Differenziertheit expressis verbis mindestens seit der V. Hochschulkonferenz erklärte Praxis der Hochschulausbildung. Die SIL macht allerdings mit Nachdruck darauf aufmerksam, daß Individualisierung des Studiums in diesem Sinne, Einheitlichkeit und Differenziertheit als Grundprinzip der Ausbildung aller Studenten bei weitem noch nicht den Hochschulalltag bestimmt.

Drei Ergebnisse:

Erstes Ergebnis: Wie steht es um die Orientierung auf Stärken der Studenten? Nur jeder fünfte Student sagt am Ende seines Studiums, daß an der Universität/Hochschule seine Stärken erkannt wurden (20 % Pos. 1+2). Knapp ein Viertel trifft größere Einschränkungen (23 % Pos. 3), und mehr als die Hälfte (57 % Pos. 4+5+6, 25 % belegen Extremposition 6) fühlen sich in ihren Stärken nicht erkannt. Insbesondere fühlen sich weibliche Studierende nicht in ihren Stärken erkannt. Zwei Drittel belegen Pos. 4+5+6, bei den Männern ist das nur knapp die Hälfte.

Die Differenzen zwischen den Fachrichtungen sind gravierend, betragen im Mittelwert \bar{x} zum Teil zwei und einen halben Skalenplatz.

Besonders häufig fühlen sich neben den Musikstudenten Naturwissenschaftler in ihren Stärken erkannt, auch Technikstudenten (mit deutlichen Unterschieden zwischen den verschiedenen Technikrichtungen). Besondere Defizite hinsichtlich des Erkennens/der Akzeptanz ihrer Stärken durch Hochschullehrkräfte haben die Medizinstudenten erfahren, ganz extrem die Mediziner der KMU (5 % Pos. 1, aber 53 % Pos. 6, $\bar{x} = 4,95$), und am negativsten äußern sich die weiblichen Absolventen der Fachrichtung Medizin (1 % Pos. 1, aber 59 % Pos. 6!!), $\bar{x} = 5,1$).

Das Beachten studentischer Stärken durch Hochschullehrkräfte korreliert mit objektiven Bedingungen (neben den Spezifika der Fachrichtungen z.B. auch allgemeine Studienbedingungen, Existenz von wissenschaftlichem Meinungsstreit u.a.), mit subjektiven Dispositio-

nen der Studenten (z.B. den fachlich-wissenschaftlichen und politisch-ideologischen Einstellungen) und insbesondere mit der Leistung der Studenten (ausgedrückt im Notendurchschnitt wie auch der Selbsteinschätzung nach Leistungsdritten) sowie insgesamt mit ihrer Tätigkeit.

Studenten mit sehr guten Prüfungsleistungen sehen sich deutlich häufiger in ihren Stärken erkannt als weniger gute bzw. leistungsschwache Kommilitonen. Hier ergeben sich zwei Fragen:

a) Warum werden nicht mehr/alle der Leistungsstarken in ihren spezifischen Fähigkeiten, Potenzen erkannt? Immerhin spürt reichlich ein Drittel auch der leistungsstarken Studenten bei Studienende deutliche Defizite, fühlt sich in seinen Stärken nicht gefordert, und ein weiteres Viertel trifft erhebliche Einschränkungen. Offenkundig korrespondiert "Leistungsstärke" an der Universität/Hochschule bei weitem noch nicht in jedem Falle mit "persönlichen Stärken", wird in den Prüfungen auch bei Leistungsstarken eher nach Schwächen gesucht denn nach Stärken, gilt nach wie vor die Anforderung für alle, Maximalleistungen zu erbringen und ist zu wenig die optimale Leistung jedes einzelnen gefragt (vgl. WELLER 1988).

b) Kann sich die Gesellschaft erlauben, auf Stärken des Mittelfeldes der Studenten bzw. der Leistungsschwächeren generell zu verzichten? Zwei Drittel bis drei Viertel dieser Studenten sehen ihre persönlichen Stärken an der Universität nicht beachtet. Gründe dafür können in der bei ihnen generell zu gering ausgeprägten Kommunikation und Kooperation mit Hochschullehrkräften liegen, aber auch darin, daß ein "ungeliebtes" Fach studiert wurde (wie unsere Analysen unter vorzeitig Exmatrikulierten vermuten lassen), oder darin, daß in verschiedenen Fachrichtungen Differenzierungen in der Ausbildung, Individualisierung des Studiums nicht realisiert werden (werden können?, vgl. Medizinstudenten). Nach unseren bisherigen Forschungsergebnissen sind allerdings Absolventen, deren individuelle Stärken niemals ausgebildet/gefordert wurden, in ihrer beruflichen Leistungsfähigkeit eingeschränkt. Hier sind weitere spezielle Auswertungen und Untersuchungen notwendig.

Beeindruckende Zusammenhänge werden zum fachlich-wissenschaftlichen Engagement und der gesellschaftlichen Aktivität der Studenten, zu ihrer Tätigkeit deutlich. In ihren Stärken erkannt fühlen sich insbesondere Studenten, die sich auch außerhalb organisierter Formen kontinuierlich mit wissenschaftlichen Fachfragen beschäftigen, die intensiv mit Hochschullehrkräften kommunizieren (Gespräche außerhalb der Lehrveranstaltungen) und bei der Lösung von Forschungsaufgaben mit ihnen kooperieren. Für die Diplomphase ergeben sich hier besonders günstige Möglichkeiten. Aber selbst die Diplomarbeit fordert bei weitem nicht alle Studenten in ihren persönlichen Stärken heraus. Die Intentionen der Diplombetreuer sind diesbezüglich sehr unterschiedlich. Interessant erscheint mir, daß in der Diplomphase sowohl Hochschullehrer als auch wissenschaftliche Mitarbeiter als Betreuer sich gleichermaßen auf studentische Stärken orientieren bzw. diese gleichermaßen vernachlässigen. Das Bemühen, den Diplomanden an seinen Stärken zu packen, korreliert nicht mit dem wissenschaftlichen Status des Betreuers, wohl aber mit dem Niveau der Betreuung. Wer sich durch Hochschullehrkräfte in seinen Stärken erkannt sieht, charakterisiert seine Diplomphase positiver als der Verkannte oder Nicht-Erkannte.

In ihren Stärken erkannte Studenten

	Pos. 1 (%)	1+2 (%)
waren häufiger auf die Anfertigung ihrer Diplomarbeit fachlich gut vorbereitet		
Stärken erkannt	21	68
Stärken nicht erkannt	7	37
bearbeiteten ihr Diplomthema weit häufiger mit Interesse		
Stärken erkannt	62 1	88
Stärken nicht erkannt	34	75
sagen häufiger, daß ihre Diplomarbeit der Berufsvorbereitung diene		
Stärken erkannt	24	46
Stärken nicht erkannt	12	26
lösten in ihrer Diplomarbeit häufiger theoretische Fragen		
Stärken erkannt	32	55
Stärken nicht erkannt	18	43
messen ihrer Diplomarbeit häufiger praktischen Nutzen bei		
Stärken erkannt	29	60 1
Stärken nicht erkannt	21	48
sagen häufiger, daß die Diplomarbeit ihre ganze Anstrengung verlangte		
Stärken erkannt	52	84
Stärken nicht erkannt	42	76

Zweites Ergebnis: Persönliche Stärken der Studenten als bedeutsamer Ansatz für die Individualisierung des Studiums erschließen sich den Hochschullehrkräften in besonderem Maße in Kommunikation und Forschungskooperation mit den Studierenden. Wie ist es nach den SII-Ergebnissen um die gemeinsame Arbeit von Lehrenden und Studierenden an Forschungsaufgaben und um ihre kommunikativen Kontakte bestellt?

Ein genereller Durchbruch in der Forschungskooperation von Hochschullehrkräften und Studenten wird auch im letzten Studienjahr bzw. in der Diplomphase nicht erreicht, wie Intervallvergleich und

Intervallkorrelation deutlich zeigen (vgl. Tabelle 1). Die Hälfte der Studenten (49 % Pos. 6) arbeitet auch bei Studienende - wie schon im 3. Studienjahr - überhaupt nicht mit Lehrkräften gemeinsam an Forschungsprojekten, Frauen noch seltener als Männer. Zwei Drittel derjenigen, die schon im 3. Studienjahr bezüglich der Forschungsk Kooperation mit Lehrkräften zur Abstinenz gezwungen waren, realisieren solche kooperativen Kontakte auch bei Studienende nicht. Andererseits arbeiten aber auch nur zwei Drittel derjenigen, die im 3. Studienjahr Forschungsk Kooperation praktizierten, bei Studienende noch gemeinsam mit Lehrkräften an Forschungsprojekten. Wer die Chance zur Forschungsk Kooperation geboten bekam, fühlt sich deutlich häufiger in seinen Stärken erkannt, konnte diese Stärker in der Zusammenarbeit zeigen. Wer in seinen Stärken erkannt wurde, war weit öfter in Forschungsk Kooperation einbezogen (55 % Pos. 1+2 zu 9 % Pos. 1+2). Der nicht Erkannte kooperierte auch nicht in der Forschung (24 % Pos. 6 zu 79 % Pos. 6!!). Die SIL-Ergebnisse legen die Folgerung nahe, daß sich Individualisierung des Studiums zu einem großen Teil durch die Teilhabe der Studenten am Forschungsprozeß der jeweiligen Einrichtung und ganz besonders in der gemeinsamen Arbeit von Hochschullehrkräften und Studenten an einem Forschungsprojekt vollzieht.

Auch der kommunikative Kontakt Hochschullehrkraft - Student ist unverzichtbarer Bestandteil differenzierter Hochschulausbildung. Die Intensität des persönlichen Kontaktes (in der SIL gemessen in Form von Gesprächen außerhalb der Lehrveranstaltungen) weist bei Studienende im Vergleich zu früheren Semestern einen leicht positiven Trend auf. Aber auch im letzten Studienjahr hat noch immer die Hälfte der Absolventen nicht mit Lehrenden über geistig-kulturelle Themen diskutiert, reichlich ein Drittel (in der Diplomphase!!) nicht über Forschungsaufgaben und nicht über politisch-weltanschauliche Themen. Von fachlichen Themen hält sich im 3. und 4. Studienjahr ein Viertel der Studenten fern, häufiger Mädchen (31 %) als männliche Studenten (16 %). Insgesamt zeigt sich auch in der Kontakthäufigkeit: Leistungsstarke, motivierte, eigenaktive Studenten unterhalten intensiveren Kontakt zum Lehrkörper und bewerten die Gesamtsituation besser. Dennoch kann das nicht bedeuten, daß Kontaktdefizite allein durch die Studenten auszugleichen wären. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, daß auch leistungs-

starke, hochmotivierte Studenten nicht "automatisch" den Weg zur Wissenschaft finden/gefunden haben, sondern daß der Zuspruch, die Anregung durch den Lehrenden hier viel vermag. Das gilt insbesondere für die ersten Studienwochen und -jahre und natürlich für alle Studenten. Das betrifft auch höhere Semester und die Diplomphase. Aus der Verantwortung für die Kontaktaufnahme wie für den gesamten Prozeß der Ausbildung und Erziehung können die Lehrenden nicht entlassen werden. Das ist kein Widerspruch zum notwendigen eigenen Bemühen jedes Studenten um die Entwicklung seines individuellen Persönlichkeitsprofils.

Tabelle 1: Zusammenarbeit von Lehrkräften und Studenten an Forschungsprojekten (Intervallvergleich, -korrelation)

Ich arbeite mit Lehrkräften gemeinsam an Forschungsprojekten.

Das trifft zu

- 1 vollkommen
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 überhaupt nicht

%	1	2	3	4	5	6
SIL C gesamt (3. Stdj.)	4	9	11	10	13	53
SIL D gesamt (Studienende)	12	15	9	6	9	49
männlich	17	20				38
weiblich	8	11				58

Intervallkorrelation

	SIL D	1	2	3	4	5	6
SIL C 1		<u>47</u>	20	5	6	6	17
2		23	<u>22</u>	13	7	10	27
3		11	20	<u>14</u>	9	13	33
4		13	17	9	<u>2</u>	16	35
5		5	16	14	8	<u>11</u>	45
6		5	11	7	4	8	<u>65</u>

KOP 42 % POP 31 % NEP 27 %

Drittes und letztes Ergebnis: Alle bisher skizzierten Untersuchungsergebnisse kulminieren gewissermaßen im Urteil der Studenten über das Verhältnis von Hochschullehrkräften und Studenten. Eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Lehrenden und Studierenden hat nach den Ergebnissen der SIL auf alle wesentlichen Faktoren/Determinanten einer leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung der Studenten Einfluß und ist andererseits Ausdruck einer differenzierten Arbeit mit allen Studenten oder anders gesagt: der Individualisierung des Studiums.

Die Atmosphäre zwischen Hochschullehrkräften und Studenten ist im letzten Studienjahr vertrauenswürdiger geworden. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch bei Studienende noch reichlich jeder zehnte Absolvent sagt, er habe im Verlaufe seines ganzen Studiums niemals vertrauensvolle Beziehungen mit Hochschullehrkräften realisiert (SIL B+C+D Pos. 4+5+6: 12 %). Nur 8 % der Studierenden erlebten solche positiven Kontakte vom 1. Studienjahr an bis zum Studienende (SIL B+C+D Pos. 1+2: 8 %).

Für Studenten mit konstant vertrauensvollen Beziehungen zu Hochschullehrkräften verlief das Studium eindeutig effektiver. Für sie ist es häufiger ein hoher Lebenswert, fachlichen Problemen selbstständig nachzugehen, schöpferisch zu sein, etwas Neues zu entdecken. Dort, wo es keine vertrauensvolle Atmosphäre gab, sind diese Wertorientierungen deutlich geringer ausgeprägt. Wer immer vertrauensvolle Beziehungen erlebte, ist stärker bemüht, beruflich seine Leistungsfähigkeit zu beweisen und würde auch häufiger wieder dasselbe Fach studieren.

Absolventen mit konstant vertrauensvollen Beziehungen zu ihren Lehrkräften sagen häufiger, die politische Erziehung an der Universität/Hochschule hatte hohes Niveau als diejenigen, die das nicht erlebten. Wer in vertrauenswürdiger Atmosphäre mit den Lehrenden studierte, fühlte sich häufiger hinsichtlich seiner intellektuell-schöpferischen Fähigkeiten voll gefordert (49 % Pos. 1+2 und 14 % Pos. 4+5+6) als seine Kommilitonen ohne vertrauensvolle Beziehungen (8 % Pos. 1+2, aber 59 %!! Pos. 4+5+6).

Studenten mit vertrauensvollen Beziehungen zu ihren Hochschullehrkräften (im Vergleich zu solchen mit Vertrauensdefizit)

a) erlebten häufiger regen wissenschaftlichen Meinungsstreit (37 % Pos. 1+2 zu 7 % Pos. 1+2),

b) konnten bereits während des Studiums erworbene Kenntnisse in der Praxis anwenden (36 % Pos. 1+2 zu 14 %),

c) wurden durch das Studium weit häufiger für ihren fachlichen Gegenstand begeistert (67 % Pos. 1+2 zu 32 %),

d) hatten im Studium ausreichende Möglichkeiten zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit (62 % Pos. 1+2 zu 21 %),

e) erlebten die vorlesungsfreien Zeiten häufiger als effektive Studienabschnitte (43 % Pos. 1+2 zu 23 %),

f) hatten in den vorlesungsfreien Zeiten größere Möglichkeiten zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit (51 % Pos. 1+2 zu 27 %),

g) hatten während des Studiums ausreichende Möglichkeiten zur geistig-kulturellen Betätigung (88 % Pos. 1+2 zu 57 %),

h) beherrschten wesentliche Studienfähigkeiten weit besser, zum Beispiel:

- fachliches Wissen selbständig zu vertiefen (83 % zu 60 %),
- den eigenen Standpunkt in der Diskussion fachlicher Fragen sachlich zu begründen (72 % zu 45 %),
- neue Entwicklungen auf dem eigenen Fachgebiet rechtzeitig zu erkennen (60 % zu 28 %),
- schnell und sicher Entscheidungen zu treffen (58 % zu 37 %).

Studenten mit konstant vertrauensvollen Beziehungen zu ihren Hochschullehrkräften unterscheiden sich von ihren Kommilitonen, bei denen das konstant nicht der Fall war, auch deutlich bezüglich ihrer Einstellungen und Vornahmen für die künftige berufliche Tätigkeit. Wer in einer vertrauensvollen Atmosphäre studierte, hat sich für die berufliche Tätigkeit zum Beispiel häufiger vorgenommen,

- a) in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches zu leisten,
- b) im Arbeitskollektiv wegen der fachlichen Leistungen anerkannt zu werden,
- c) ein über den Betrieb/die Einrichtung hinaus anerkannter Fachmann zu sein,
- d) Verantwortung zu übernehmen,
- e) sich aktiv für die Überwindung von Mängeln einzusetzen,
- f) eine gesellschaftliche Funktion zu übernehmen.

Auch setzen Studenten mit vertrauensvollen Beziehungen zu Lehrenden die Prioritäten der Berufstätigkeit etwas anders. Ihnen ist es zum Beispiel wichtiger,

1. gute berufliche Entwicklungsmöglichkeiten zu haben,
2. daß sie sich weiterbilden können,
3. daß sie an betrieblichen Entscheidungen mitwirken können,
4. daß sie mit moderner Technik arbeiten können.

Die Liste positiver Effekte könnte weiter fortgeführt werden. Ich breche ab und zwar in der Hoffnung, verdeutlicht zu haben, daß sich für uns alle, für jede einzelne Lehrkraft, für jeden Studenten das Engagement für differenzierte Hochschulausbildung, für Individualisierung des Studiums im Interesse seiner weiteren Effektivierung lohnt.

Quellen:

Hager, K.: Gesetzmäßigkeiten unserer Epoche - Triebkräfte und Werte des Sozialismus. Rede auf der Gesellschaftswissenschaftlichen Konferenz des ZK der SED am 15. und 16. Dezember 1983 in Berlin. Berlin 1983

Marx, K. und F. Engels: Werke, Bd. 2. Berlin 1959

Weller, K.: Die Motivation von Hochschulstudenten als Hauptaspekt ihrer leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Studenten-Intervallstudie Leistung. Diss. A. Jena 1988

Elke Miller

Individuelle Förderung im Studium - Individualisierung des Studiums

Die Aussagen der SIL-Studenten über ihre individuelle Förderung im Studium beweisen es: In der DDR gibt es keine Eliteförderung; in der DDR gibt es nicht einmal Eliteförderung.

Ungeachtet der Diplomphase, zu der in aller Regel ein häufigerer, intensiverer und zielgerichteter persönlicher Kontakt zwischen Hochschullehrkräften und Studenten gehört, fühlt sich auch im letzten Studienjahr nur ein Sechstel aller Studenten in starkem Maße (Pos. 1+2 im 6stufigen Antwortmodell), hingegen aber die Hälfte überhaupt nicht (Pos. 6) individuell von den Lehrkräften gefördert. Nur 3 % der einbezogenen Studenten erfuhren eine über das gesamte Studium hinweg durchgängige Förderung, womit jedoch noch nichts über inhaltliche Kontinuität ausgesagt ist. Ein Drittel der Population blieb in allen Studienjahren von Fördermaßnahmen so gut wie unberührt, und zwei Drittel schwanken in ihren Antwortpositionen. Letzteres läßt auf unkontinuierliche, sporadische Maßnahmen schließen, die an bestimmte Lehrkräfte oder -gegenstände gebunden waren. Langfristige Effekte für die Studienmotivation und den Studienerfolg bleiben bei derartiger Förderpraxis aus.

Um gegenwärtig auf individuelle Förderung hoffen zu können, müssen die Studenten dem alten Modell vom "Beststudenten" entsprechen, d. h., sie müssen in allen Fächern zu den Zensurenbesten ihrer Gruppen gehören und sich durch hohe fachliche und gesellschaftliche Aktivität auszeichnen. Zudem muß mit einiger Sicherheit feststehen, daß sie nach Abschluß ihres Studiums der Sektion als Nachwuchswissenschaftler zur Verfügung stehen. Selbst bei Erfüllung all der genannten Bedingungen ist eine Förderung für die Studenten noch nicht garantiert. Zur Illustration dessen und zur Untermauerung des eingangs in bezug auf die Eliteförderung formulierten können folgende SIL-Ergebnisse angeführt werden:

Nach ihren eigenen Aussagen nur gering oder gar nicht gefördert werden (Pos. 3-6):

Zwei Drittel der Sonderstipendiaten bzw. der Leistungsstipendiaten mit 150,- M,

drei Viertel der Leistungsstipendiaten mit 100,- M,
fast alle Leistungsstipendiaten mit 60,- M (89 %),
mehr als drei Viertel der Studenten, die einen Zensuredurchschnitt in den Hauptfächern von besser als 1,7 erreichten,
über 80 % der stark Fachverbundenen, über drei Viertel der stark Berufsverbundenen,
mehr als zwei Drittel der überdurchschnittlich Leistungsbereiten,
zwei Drittel der selbständig fachaktiven Studenten (außerhalb organisierter Formen).

Diese Reihe könnte beliebig fortgesetzt werden. Sie demonstriert anschaulich die Nichtförderung der SII-Population auch dort, wo offensichtlich gute Voraussetzungen und Ansätze bereits seitens der Studenten gegeben wären und unterstreicht die wiederholt getroffene Feststellung, daß die individuelle Förderung bei aller Eigenverantwortung und notwendigen Eigenaktivität der Studenten mit den Hochschullehrkräften steht und fällt. Nur wenn die Studenten an ihren Sektionen mindestens eine förderungsbereite und förderungsfähige Lehrkraft kennen, die ihnen fachkompetent anregend, wissenschaftlich beispielgebend, organisatorisch unterstützend und partnerschaftlich aufgeschlossen zur Seite steht, betrachten sie sich als in ihrer Individualität beachtet und gefördert. Studenten fühlen sich dann individuell gefördert, wenn sie das Verhältnis Lehrkraft - Student als vertrauensvoll erleben, wenn sie gemeinsam mit ihren Lehrkräften an Forschungsprojekten arbeiten, wenn sie anhand zusätzlicher Einbeziehung in Forschungsaufgaben oder durch die Übertragung besonderer Funktionen und Studienaufgaben spüren, daß die Lehrkräfte ihre Stärken erkannt haben. Ist das Genannte nichtcharakteristisch für den Studienprozeß, dann beurteilen die Studenten ihre Förderung negativ, egal, ob für sie ein individueller Studienplan gilt oder nicht. Das trifft auf die Hälfte der Studenten zu, die nach einem solchen Studienplan arbeiten. Bei ihnen ist die Förderung formal, sie entspricht nicht ihren Interessen und Stärken, ist organisatorisch schwer zu bewältigen und wird nur gering seitens des Lehrkörpers unterstützt. Im Vergleich zu den formell geförderten Studenten gibt es eine Gruppe informell Geförderter, die sich auch ohne einen individuellen Studienplan in starkem Maße in ihrer Individualität beachtet sieht. Zu ihr gehört ein Zehntel der befragten Studenten. Diese Gruppe

kann als Beleg dafür gelten, daß individuelle Förderung im Studium, Individualisierung des Studiums nicht heißt, daß für jeden Studenten ein ausgefeilter Maßnahmenplan erarbeitet werden oder Einzelunterricht abgehalten werden muß.

Individualisierung ist nach unserer Auffassung die konsequenteste Anwendung des Prinzips der Dialektik von Einheitlichkeit und Differenziertheit für alle und nicht - wie bislang dominant praktiziert - Einheitlichkeit für alle und Differenziertheit für einen verschwindend geringen Teil der Studenten. U.E. kann auf die leistungsstimulierenden und motivierenden Effekte, die von einer individuellen Förderung ausgehen, auch für die Breite der Studenten nicht verzichtet werden.

Das Argument, daß individuelle Förderung für alle studienorganisatorisch nicht zu bewältigen sei, erscheint angesichts der Tatsache, daß 80 % der Studenten der Meinung sind, ihre Lehrkräfte hätten ihre Stärken nur in unzureichendem Maße bzw. gar nicht erkannt, nicht akzeptabel. Das Erkennen studentischer Stärken ist nicht nur Voraussetzung für eine individuelle Förderung im Sinne von Sondermaßnahmen, sondern ebenso für eine Differenzierung in "normalen" Lehrveranstaltungen. Das Nichterkennen von Stärken beruht auf dem Nichtkennen der Studenten, auf einer anonymen Lehre, die Durchschnittsanforderungen an nicht existierende Durchschnittsstudenten stellt und keinen persönlichen Hochschullehrkraft-Studenten-Kontakt zuläßt. Sie beruht auf mangelndem Interesse für die Studenten. Ein Student wird jedoch nur von sich sagen, daß seine Stärken erkannt wurden, wenn ihm durch ein differenziertes Vorgehen in den Lehrveranstaltungen signalisiert wurde, wenn seine individuellen Vorzüge gezielt für den Studienprozeß erschlossen wurden. Die Erfahrung, daß seine Stärken gefragt und bedeutsam sind, ist für den Studenten wichtig. Insofern ist die Diagnose von Stärken nicht von ihrer Förderung zu trennen.

Individualisierung ist nach unseren Ergebnissen ein notwendiger und vielversprechender Weg zur Effektivitätssteigerung und schließt Breiten- und Spitzenförderung gleichermaßen ein. Sie ist nicht gleichbedeutend mit einer quantitativen Aufwandserhöhung für die Lehrkräfte, stellt aber qualitativ höhere Ansprüche, weil es für ihre Realisierung notwendig wird, von individuellen Anforde-

rungsprofilen auszugehen, die dem aktuellen Entwicklungsstand der studentischen Persönlichkeit entsprechen, die bisherige Leistungsentwicklung berücksichtigen und an vorhandene Interessen, Vorzüge und Stärken des einzelnen anknüpfen. Dafür kann es kein generelles Konzept, keine einzuhaltende Schrittfolge, kein festgefügtes Maßnahmeschema geben. Das Was und Wie der Individualisierung wird so vielfältig sein, wie die Zahl der möglichen Kombinationen ihrer Realisierungsbedingungen, zu denen neben personellen Faktoren wie dem Persönlichkeits- und Fähigkeitsprofil der beiden Hauptpartner - Hochschullehrkraft und Student - das Bedingungsgefüge an der jeweiligen Sektion gehört. Die Suche nach geeigneten Wegen, Mitteln und Methoden hat erst einen Sinn, die Motive für ihr Auffinden sind erst dann existent, wenn die Einsicht verbreitet vorhanden ist, daß ohne Individualisierung das Ziel, eine größere leistungsfähige Spitze zu entwickeln bei gleichzeitiger Hebung des allgemeinen Leistungsniveaus, nicht oder zumindest nur sehr schwer zu erreichen ist.

Birgit Gabriel

Geschlechtsspezifische Individualisierung im Studium?

Ich möchte mich vorab zu den Beiträgen von WELLER und SCHNEIDER (Konferenzrunde 1) äußern. Beide Autoren gehen auf Unterschiede von männlichen und weiblichen Studenten bezüglich ihrer Studientätigkeit und motivationaler Dispositionen ein. Die zentrale Aussage beider Beiträge war, daß Studentinnen gegenüber ihren männlichen Kommilitonen erhebliche Defizite aufweisen.

Rein quantitativ betrachtet stimmt das auch. Aber das wurde schon vielfach bestätigt. Sicher war es nicht das primäre Anliegen von WELLER und SCHNEIDER, auf Ursachen und Grundlagen dieser Tatbestände einzugehen. Dennoch möchte ich kritisieren, daß diese Pauschalaussagen gängige Vorurteile gegenüber der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft weiblicher Studenten bestätigen und sie einseitig mit der Brille des "Defizit-Modells" betrachten. Da ergibt sich zwangsläufig und zugespitzt die Frage, warum Studentinnen überhaupt so oft zum Studium zugelassen werden? Brauchen wir Absolventinnen, die ohnehin weniger leisten wollen, die später im Beruf die fleißbetonten, weniger qualifizierten und kreativen Arbeiten verrichten? Ich will damit sagen, daß eine komplexere Sichtweise dieser Phänomene notwendig ist, um der hochschulpolitischen und gesellschaftlichen Linie der gleichberechtigten Förderung der individuellen Potenzen aller Studenten Rechnung zu tragen. Das will ich jetzt versuchen.

In meinem Beitrag will ich auf Unterschiede in der individuellen Förderung von männlichen und weiblichen wissenschaftsaktiven Studenten durch die Lehrkräfte eingehen. Die Förderung von wissenschaftlichen Stärken der Studenten auf der Grundlage einer eigenständigen wissenschaftlichen Aktivität ist eine, wenn auch nicht die einzige, Zielstellung von Individualisierungsprozessen im Studium. Von den derzeitig praktizierten Formen der individuellen Förderung werden wissenschaftsaktive Studenten am häufigsten durch Prüfungsbefreiungen, durch Hilfsassistententätigkeit und durch zusätzliche Einbeziehung in Forschungsaufgaben in ihren Stärken gefördert. Dennoch gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Förderungspraktiken der jeweils Wissenschaftsaktivsten:

1. Männliche Studenten werden neben Prüfungsbefreiungen, die fleißbetonte Qualitäten sanktionieren, stärker in ihren fachlich-wissenschaftlichen Ambitionen durch Hilfsassistententätigkeit und durch Einbeziehung in die Forschung bzw. durch Übertragung besonderer Funktionen gefördert.

2. Studentinnen werden hingegen stärker einseitig in ihren fleißbetonten, schon durch Schule und Elternhaus positiv sanktionierten Eigenschaften durch den Erlass von Prüfungen gefördert.

Auf welcher Grundlage basieren diese Unterschiede?

Eine detaillierte Analyse des Leistungsverhaltens und leistungsrelevanter Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen von wissenschaftsaktiven Studenten beiderlei Geschlechts belegt: Es gibt keine gravierenden Differenzen (vgl. dazu LANGE 1982, S. 21 ff; GABRIEL 1988). Hingegen scheinen folgende Faktoren für geschlechtsspezifische Förderungspraktiken von männlichen und weiblichen wissenschaftsaktiven Studenten eine entscheidende Rolle zu spielen:

1. Die größere, fachlich-wissenschaftlich fundierte Kommunikationsaktivität von männlichen Studenten mit ihren Lehrkräften. Sie verfügen über eine deutlich stärker ausgeprägte "Offensivposition", sich mit kompetenten Wissenschaftlern über Fachfragen auszutauschen. Das führt offensichtlich zu einer intensiveren Kooperation mit Lehrkräften in der gemeinsamen Arbeit an Forschungsprojekten. Wissenschaftsengagierte Studentinnen verfügen hingegen nicht über diese "Offensivposition" und fallen somit als "stillere Arbeiterinnen" nicht augenscheinlich auf. Das hängt möglicherweise damit zusammen, daß sie in ihrer bisherigen Entwicklung den produktiven, partnerschaftlichen Kontakt mit Eltern und Lehrern nicht trainierten, sondern eher autoritätsbezogenes, normenkonformes Verhalten, das das Zurückstecken der eigenen Ziele zugunsten anderer einschließt.

2. Deutliche Unterschiede von männlichen und weiblichen wissenschaftsaktiven Studenten in ihrer Einstellung zu Spitzenleistungen. Wissenschaftsaktive Studentinnen sind wesentlich zurückhaltender bei der Formulierung beruflicher und fachlicher Ziele, Überdurchschnittliches leisten zu wollen. Obwohl sie über gleiche Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen und sich in gleicher Weise stark in

der Wissenschaft engagieren. Dieser Widerspruch erklärt sich einerseits aus der bewußten Antizipation von objektiven und subjektiven Hemmnissen in unserer Gesellschaft, Frauen in gleichem Maße wie Männern Spitzenleistungen zu ermöglichen. Die Dominanz der Männer in der Wissenschaft, nach wie vor vorhandene Vorbehalte und historisch überholte Leitbilder bei Lehrkräften sowie andere soziale Ungleichheiten in den Bedingungen ihrer leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung werden von diesen Studentinnen erkannt und teilweise empfindlich spürbar. Sie sind daher vorsichtiger in der Vornahme, in beruflicher Hinsicht überdurchschnittliches leisten zu wollen. Sie beschränken dieses Ziel, im Gegensatz zu ihren männlichen Kommilitonen, eher auf das jeweilige Arbeitskollektiv. Damit eng zusammenhängend scheint es für Studentinnen typisch zu sein, keine überhöhten Ziele zu stellen. Ob das aus mangelndem Selbstbewußtsein oder aber aus größerem Realitätsbezug beruflicher Orientierungen resultiert, kann nicht schlüssig geklärt werden.

In diesem Zusammenhang scheint mir problematisch, daß wissenschaftsaktive Studentinnen, im Gegensatz zu ihren inaktiven Kommilitoninnen, deutlich häufiger dem beruflichen Erfolg den Vorzug gegenüber der Erfüllung von Kinderwünschen geben. Offenbar sind aus ihrer Sicht wissenschaftliche Spitzenleistungen und einseitige Belastungen der Frauen durch Mutterschaft nicht miteinander zu vereinbaren.

Männliche Wissenschaftsaktive müssen sich dagegen nicht zwischen der Wertigkeit von Kindern und wissenschaftlicher Entwicklung entscheiden, wenn sie beruflich anerkannt und akzeptiert werden wollen. Nicht zuletzt deshalb würden wissenschaftsaktive Studentinnen lieber ein Mann sein (vgl. STARKE, K. 1982, S. 4/5). Die Entscheidung für die wissenschaftliche Laufbahn bringt für Frauen aber auch öfter Probleme in Partnerschaft und Ehe mit sich. In anderen Studien wurde deutlich: Je engagierter Frauen in der Wissenschaft und je höher in der Wissenschaftlerhierarchie, umso häufiger sind sie geschieden und haben keine Kinder (QUAPP 1981, S. 4; STARKE, U. 1983, S. 10 ff; HILDEBRANDT 1988, S. 6/7).

Folgende Schlußfolgerungen sind aus diesen Ergebnissen zu ziehen:

1. Die Entwicklung von individuellen Stärken der Studenten in Bezug auf die Wissenschaft wird insgesamt in noch zu starkem Maße

den Studenten selbst überlassen, weiblichen erheblich häufiger als männlichen. Das erfordert eine stärkere Aktivität von seiten der Lehrkräfte, sich um die Kenntnis der jeweiligen Stärken ihrer Studenten zu bemühen und positiv darauf einzuwirken, insbesondere bei Studentinnen.

2. Tradierte Vorbehalte und Leitbilder von Frauen in der Wissenschaft sind trotz ihrer mangelnden wissenschaftlichen "Offensivposition" fehl am Platze. Dadurch kann ein Großteil wissenschaftlicher Potenzen verlorengehen. Einseitige, geschlechtsspezifische Förderungspraktiken tragen letztlich dazu bei, daß diese Vorbehalte gegenüber Frauen in der Wissenschaft sowie Defizite in ihrer fachlich-wissenschaftlich fundierten Kommunikationsaktivität weiter bestehen bleiben.

Quellen:

Gabriel, B.: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung von männlichen und weiblichen Studenten. Unveröffentlichter Forschungsbericht. KMU Leipzig 1986

Lange, G.: Student und Wissenschaft. Das wissenschaftliche Engagement der Studenten. Spezieller Bericht zu STUDENT 79. ZfJ Leipzig 1982

Hildebrandt, K.: Frauen in der wissenschaftlichen Arbeit an den Universitäten und Hochschulen der DDR: Ergebnisse einer Befragung. ZfB Berlin 1988, Reihe Kurzinformationen für Rektoren, Heft 4

Quapp, C.: Junge Wissenschaftlerinnen. Abschlußarbeit der M/L-Kreisschule. KMU Leipzig 1981

Starke, K.: Partner II. Unveröffentlichter Forschungsbericht. Abschnitt Homosexualität. ZfJ Leipzig 1982

Starke, U.: Zur Situation des Lehrkörpers an der Karl-Marx-Universität Leipzig und wesentliche Bedingungen und Faktoren eines produktiven Lehrkörper-Studenten-Verhältnisses. Unveröffentlichter Forschungsbericht. KMU Leipzig 1983

Probleme und Aufgaben der Individualisierung im Hochschulingenieurstudium

Individualisierungskonzepte im Studium sind eine Herausforderung an die Studiengestaltung und zugleich an die Vorbereitung von Jugendlichen auf ein Ingenieurstudium. Philosophisch findet diese Konzeption ihre Begründung in der marxistischen Freiheitsauffassung. Gesellschaftspraktisch ist sie ein Bestandteil revolutionärer Veränderungsprozesse in der entwickelten sozialistischen Gesellschaft in der DDR.

Zwei Aspekte sind hervorzuheben:

1. Wie wird gesellschaftliche Freiheit für individuelle, d.h. für die selbstbestimmte Nutzung der ökonomischen, politischen und geistigen Bedingung der sozialistischen Gesellschaft für sachkundige Entscheidungen genutzt?
2. Wie erfolgt die Wahrnehmung der Verantwortung des einzelnen für eigene Entscheidungsmöglichkeiten und für die Persönlichkeitsentwicklung?

Diese zwei Fragen enthalten Problemorientierungen, die für die Thematik der Konferenz interessant sind und eine weitere theoretische Vertiefung erfahren sollen.

Studenten sind junge Erwachsene und ihre Leistung wird, wie bei immer mehr Menschen in unserem Land, von selbstgesetzten Lebenszielen, die gesellschaftlich wie individuell als sinnvoll und nützlich akzeptiert werden, motiviert. Das Wissen und das Gefühl, über Freiheitsgrade in der persönlichen Lebensgestaltung zu verfügen und selbst an der aktiven Erweiterung der Bedingungen für individuelle Lebensgestaltung teilnehmen zu können, bewirkt produktive Zufriedenheit, persönliche Identität und gesellschaftliches Engagement.

Die vielfältigen Prozesse, die im Studium ablaufen und das Studium von Hochschulstudenten konstituieren, müssen, ohne die Besonderheiten eines gesellschaftlichen Teilbereiches gering zu schätzen, immer mehr den Anforderungen des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses generell entsprechen. Das kann nicht ohne Auswirkungen auf

gesellschaftliche und individuelle Akzeptanz des Studiums vor sich gehen. Die Individualisierung des Studiums bewegt sich auf der Achse von allgemeinen, für alle Studenten einer Ausbildungsrichtung bzw. Studienjahres verbindlichen Normen, Studieninhalten und Anforderungen und singulären Entscheidungen, die für den einzelnen Studenten verbindlich sind.

Im Mittelpunkt des Beitrages stehen Hochschulingenieurstudenten. Sie beginnen und gestalten ihr Studium mit Wertorientierungen, Vorstellungen und Erwartungen vom Studium und künftigen Beruf. Sie verfügen hinsichtlich ihrer Studienmotivation, ihrer fachlichen Fähigkeiten und ihres Leistungsvermögens über unterschiedliche individuelle Ressourcen. Diese Feststellung ist bekannt und durch zahlreiche Untersuchungen empirisch bereits gut belegt.

Sowohl hinsichtlich der gesellschaftlichen Bedingungen und Aufgaben als auch von den individuellen Bedingungen der einzelnen Studenten ausgehend, muß ein Effektivitätszuwachs im Studium durch die Förderung der Individualität der Studenten entstehen. Das erfordert, daß der Student selbst mehr Verantwortung für den eigenen Studien- und Berufserfolg übertragen bekommt und er auch persönliche Risiken für seine eigene fachliche Entwicklung im höheren Maße übernimmt. Das erfordert eine enge fachlich und politisch intensive Kooperation von Hochschullehrkraft und Student. Die FDJ-Gruppe, die Funktionäre der Seminargruppe und auch der Seminargruppenberater müssen aktiv an der Gestaltung dieser Prozesse teilnehmen. Es sind allerdings eine Reihe von Problemen bei der Entwicklung von Individualisierungskonzepten im Ingenieurstudium zu berücksichtigen, die nach wie vor auf ernst zu nehmende Defizite und Schwierigkeiten bei der Studienvorbereitung und -gestaltung aufmerksam machen. Sie liegen - etwas global formuliert - im gesellschaftlichen Umfeld des Ingenieurstudiums. In SIL D wurde die soziale Akzeptanz des Ingenieurstudiums analysiert. Absolventen wurden aufgefordert, bestimmte Faktoren, die für eine Studienwahl in Frage kommen, zu bewerten. Die Ergebnisse dieser Untersuchung widerspiegeln folgendes:

1. Retrospektiv würde ein Drittel der Absolventen (34 % Pos. 1) unbedingt wieder ein Ingenieurstudium beginnen, 20 % wieder an der gleichen Fachrichtung; aber 12 % (Pos. 5 und 6) würden keinesfalls

wieder ein Ingenieurstudium aufnehmen. Es sind meist Studenten, die generell distanziert am Ende des Studiums zu ihrem Bildungsweg stehen. Bei dem Studienjahrgang 1982 ist davon auszugehen, daß 40 % der Ingenieurabsolventen (Pos. 3 bis 6) Zweifel, die unterschiedlich stark ausgeprägt und auch motiviert sind, an ihrer Studienentscheidung haben. Trotz der zum Teil recht positiven Entwicklung der Studienmotivation im 3. und 4. Studienjahr werden Probleme sichtbar, die ungünstige Wirkungen auf die Attraktivität des Ingenieurberufs generell und in besonderer Weise in bestimmten Ausbildungsrichtungen haben. Es gilt, Konsequenzen, die nicht nur einzelne Aspekte der Ingenieur Tätigkeit und -ausbildung betreffen, zu bedenken. Wie bereits in Ergebnissen zurückliegender Untersuchungen schon ausführlich nachgewiesen wurde, existieren erhebliche Sektionsdifferenzierungen in der Bewertung des Ingenieurberufs.

2. Im Urteil der Absolventen erhalten einzelne Faktoren, die das gesellschaftliche Ansehen, die Arbeitsbedingungen des Ingenieurs und auch eigene Erfahrungen betreffen, eine unterschiedliche Bewertung. Sehr kritisch wird das gesellschaftliche Ansehen des Ingenieurberufs gewertet. Nur ein Fünftel (Pos. 1+2 18 %) fühlt sich durch das Ansehen des Ingenieurberufs in der DDR für eine Studienwahl an einer technischen Sektion positiv stimuliert. 40 % der Absolventen schätzen das gesellschaftliche Ansehen ihres eigenen Berufs als gering oder nicht vorhanden ein.

Die eigenen technischen Interessen und Fähigkeiten sowie die Einstellung zur Technik (letztere als eine sehr globale Subjektdisposition) sind für fachlich engagierte und erfolgreiche Absolventen entscheidende Faktoren, die eine erneute Studienwahl rechtfertigen würden. Fachliche Interessen sind am Ende des Studiums bei zwei Dritteln der Studierenden stark entwickelt. Markante Unterschiede bestehen zwischen männlichen und weiblichen Ingenieurabsolventen. Im Verlaufe des Studiums ist es nicht gelungen, die bereits bei Beginn des Studiums bestehenden großen einstellungsbedingten Unterschiede in der Studien- und Berufsorientierung zwischen weiblichen und männlichen Studenten abzubauen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Gründe, wieder ein Ingenieurstudium aufzunehmen

Welche Bedeutung haben für Ihre getroffene Entscheidung die unter a) bis h) genannten Gründe?

Das ist für meine Entscheidung ...

- 1 sehr wichtig
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 überhaupt nicht wichtig

Rangfolge		Gesamt	männlich	weiblich
Gesamt	Poe. %	1+2 (5+6)	1+2 (5+6)	1+2 (5+6)
a) Meine Einstellung zur Technik		66	75	40
b) Meine technischen Interessen und Fähigkeiten		65	73	43
c) Die Erfahrungen meines Studiums		59	63	50
d) Die Arbeitsbedingungen des Ingenieurs		39	42	29
e) Meine Möglichkeiten als Ingenieur, den WTP mitzubestimmen		35 (15)	51	29
f) Die gesellschaftliche Bedeutung des Ingenieurberufs		26 (23)	27 (22)	18 (26)
g) Die Verdienstmöglichkeiten des Ingenieurs		24	28	14
h) Das Ansehen des Ingenieurberufs		18 (37)	22 (37)	7 (43)

Eine stark entwickelte Bindung an technische Aufgaben und Prozesse haben Maschinenbauer, weniger die Technologen und vor allem weibliche Technologen.

5. Die Urteile von Absolventen verschiedener technischer Sektionen sind hinsichtlich der Bewertung des Ingenieurstudiums und der eigenen Motivation für dieses Studium z.T. extrem unterschiedlich. So wird die motivierende Wirkung des Faktors "Möglichkeiten als Ingenieur, zum wissenschaftlich-technischen Fortschritt beitragen zu können", von knapp der Hälfte der Absolventen positiv bewertet (bei deutlichen Abweichungen zwischen weiblichen und männlichen Absolventen). Sehr zurückhaltend sind diesbezüglich die Auffassungen der Verkehrstechnologen der HfV, der Fertigungstechniker der

TU Karl-Marx-Stadt, aber auch der Verfahrenstechniker der TU Dresden. Deutlich positive Erwartungen haben die Automatisierungstechniker der TH Leipzig und z.T. die Informatiker an der TU Dresden. Diese großen Differenzierungen stehen, auch wenn sie durch die Geschlechterverteilung an den einzelnen Sektionen bedingt sind, mit den realen fachlichen Möglichkeiten und Arbeitstätigkeiten in einem realen Zusammenhang, die z.B. viele Technologen in ihrer Berufstätigkeit vorfinden.

Insgesamt, diese realen Unterschiede berücksichtigend, ist der Teil Absolventen zu groß, für den der Beitrag der Ingenieure zum wissenschaftlich-technischen Fortschritt keine anregende Wirkung auf die berufliche Identifikation besitzt (vgl. Tabelle 2).

Fazit/Konsequenzen:

1. Die Individualisierung des Ingenieurstudiums darf, wenn Spitzenleistungen durch in großer Breite leistungsbereite und leistungsfähige Studenten erreicht werden sollen, nicht beschränkt bleiben auf einen Kreis von hochmotivierten und bereits kreativ entwickelten Studenten. Dieser Teil von Studenten ist, bedingt durch eine stabile produktive Leistungsmotivation, seinen bisherigen Entwicklungsweg ohne größere Probleme für neuartige Aufgaben und Studienwege zu gewinnen und zu fördern. Der meist große Kreis von Ingenieurstudenten, der sich sozusagen auf "normalem Wege" durch das Studium arbeitet, muß als Leistungsfaktor stärker in Individualisierungsstrategien einbezogen werden.
2. Es gilt Jugendliche, vor allem künftige weibliche Ingenieurstudenten, noch wirkungsvoller auf ein Ingenieurstudium fachlich, aber auch motivational vorzubereiten. Das ist auch die Aufgabe von Bildungsprozessen, die vor der Hochschulausbildung, oft schon in der Kindheit liegen.
3. Die Leistung der Hochschullehrer ist aus diesen und anderen Gründen stärker an ihrem realen Beitrag bei der Ausbildung von Studenten zu bewerten. Kumulativ aufgeschriebene Stundenzahlen bleiben quantitative Richtgrößen, aber unter den Bedingungen der Individualisierung des Studiums sind qualitative Kriterien verstärkt zu berücksichtigen.

4. Ingenieurleistungen sind in unserer Gesellschaft noch wirkungsvoller zu propagieren. Der Beitrag der Ingenieure zur Durchsetzung der wissenschaftlich-technischen Revolution verdient eine höhere Anerkennung, auch dort, wo die Ergebnisse nicht oder noch nicht spektakuläres Niveau erreichen, aber oft unter komplizierten Bedingungen erzielt werden.

5. Defizite und Temporückstände bei der Durchsetzung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts in der DDR müssen - gleichermaßen wie Erfolge - Ingenieurstudenten gründlich und sachkundig erklärt werden. Sie müssen selbst mehr Anreize für originelle Lösungen erhalten. Diese Forderung darf nicht nur auf das MMM-Geschehen beschränkt bleiben. Zu häufig erleben Ingenieurstudenten im Praktikum und in Betrieben, daß die Theorie-Praxis-Beziehung starke Diskrepanzen aufweist. Der Wert gediegener theoretischer Erkenntnisse wird oft abgeschwächt, weil durchgängige konzeptionelle Lösungen für dringende technische und technologische Probleme schwer erkennbar sind.

6. Die Durchsetzung des Leistungsprinzips in der Ingenieur Tätigkeit ist weiter zu verstärken. Insgesamt gilt es, die Individualisierung des Ingenieurstudiums stärker konzeptionell zu beherrschen und als ein strategisches Konzept zu diskutieren und zu gestalten. Interessierte Studenten und erfahrungsreiche Absolventen sollten in diese Diskussionen unbedingt einbezogen werden.

Tabelle 2: Beitrag leisten zum WTP als Motivation für ein Ingenieurstudium (SIL D)

Welche Bedeutung haben für eine erneute Entscheidung für ein Ingenieurstudium Ihre Möglichkeiten als Ingenieur, zum wissenschaftlich-technischen Fortschritt beizutragen?

Das ist für meine Entscheidung ...

- 1 sehr wichtig
2
3
4
5
6 überhaupt nicht wichtig

%	Pos.	1 (1+2)	4+5+6	(5+6)	\bar{x}
SIL D gesamt		11 (46)	25	(15)	2,9
männlich		13 (51)	23	(15)	2,8
weiblich		6 (29)	33	(18)	3,3
<u>Fachrichtungen</u>					
TU Dresden Maschin.		20 (49)	21	(10)	2,7
TU Dresden Elektro.		17 (47)	24	(14)	2,8
TU Dresden Technol.		2 (44)	20	(5)	2,8
HfV Maschin.		9 (38)	33	(18)	3,1
HfV Elektro.		25 (57)	25	(21)	2,7
HfV Technol.		4 (32)	45	(30)	3,5
TU KMS Fertigung		4 (41)	35	(29)	3,4
TH Leipzig Automat.		28 (80)	8	(8)	2,2
TH Leipzig Maschin.		19 (43)	34	(29)	3,0
TU Magdebg. Maschin.		10 (47)	21	(11)	2,7
IHS Zwickau Kfz		10 (49)	15	(10)	2,7
IHS Zwickau Technol.		12 (51)	16	(8)	2,7

Ulrich Heublein

Individualisierung und optimale Gestaltung von Studienanforderungen

Wenn es ein erfolgversprechendes Konzept für die Ausprägung des wissenschaftlich-produktiven Charakters des Studiums, für eine allgemeine Niveaueerhöhung der Studienleistungen, für die Ausbildung leistungsbereiter, kreativer, zu Innovationen fähiger Absolventen, die den wissenschaftlich-technischen Fortschritt, den Sozialismus in unserem Lande vorantreiben können, gibt - dann ist es das Konzept zur weiteren Individualisierung des Studiums. Schon mit dem Politbürobeschluss vom 18. März 1980 wurden dazu entscheidende Markierungspunkte gesetzt.

Allerdings - und daher rührt auch die Polemik in unseren Beiträgen hier - zeigt es sich seitdem, wie schwer es ist, ein solches Konzept selbst nur annäherungsweise an Hochschulen und Universitäten durchzusetzen. Objektive und subjektive Barrieren stehen ihm entgegen. Das beweisen nicht zuletzt die Ergebnisse der SIL. An einem zentralen Problem der Individualisierung des Studiums, an der Gestaltung der Studienanforderungen sei darauf im folgenden eingegangen.

In der letzten als auch vorletzten Etappe der SIL (SIL C und D) fragten wir die Studenten nach ihren Belastungen durch Umfang und Inhalt der Studienanforderungen sowie durch die geforderte Selbstständigkeit im Studienprozeß. Die Daten, die wir dazu erhielten, widerspiegeln eine ernstzunehmende Situation; sie zeugen nämlich davon, daß die Anforderungsgestaltung an vielen Hochschulen zu wenig auf den einzelnen Studenten mit seinen individuellen Fähigkeiten, Begabungen und Interessen, mit seinen Stärken und Schwächen ausgerichtet ist. Fast die Hälfte der Studenten (49 %) gibt noch im letzten Studienjahr an, hinsichtlich der Menge der ihnen übertragenen Studienaufgaben überfordert zu sein (vgl. Tabelle 1). Sie sehen sich nicht in der Lage, alle Anforderungen zu erfüllen und müssen so unter Sanktionsdruck auswählen. Dies korrespondiert mit den schon dargestellten Aussagen zum Zeitbudget und zur Erfüllung der Aufgaben im Selbststudium. Im dritten Studienjahr fühlten sich sogar fast zwei Drittel der Studenten in quantitativer Hinsicht überfordert.

Tabelle 1: Subjektive Widerspiegelung der Studienanforderungen (SIL D)

Geben Sie bitte an, inwieweit Sie sich im Sinne von a) bis c) den Anforderungen Ihres Studiums gewachsen fühlen?

Ich fühle mich

- 1 sehr stark überfordert
- 2 stark überfordert
- 3 etwas überfordert
- 4 weder über- noch unterfordert
- 5 etwas unterfordert
- 6 stark unterfordert
- 7 sehr stark unterfordert

- a) hinsichtlich der Menge der Studienanforderungen
- b) hinsichtlich der Schwierigkeit der inhaltlichen Anforderungen, die das Studium stellt
- c) hinsichtlich der Selbstständigkeit im Studienprozeß

	a)			b)			c)		
	überford. (1+2+3)	4	unterford. (5+6+7)	überford. (1+2+3)	4	unterford. (5+6+7)	überford. (1+2+3)	4	unterford. (5+6+7)
SIL D gesamt	(49)	41	(10)	(28)	53	(19)	(13)	50	(37)
SIL C gesamt	(62)	36	(2)	(38)	55	(7)	(15)	66	(19)
<u>Noten SIL D</u>									
Ø 1,0	(44)	39	(16)	(13)	40	(46)	(5)	33	(62)
Ø >2,9	(62)	32	(5)	(54)	37	(8)	(17)	60	(23)
<u>Beschäftigung mit wiss. Problemen</u>									
konstant häufig	(49)	40	(11)	(17)	47	(25)	(5)	38	(57)
konstant selten	(53)	39	(8)	(39)	51	(11)	(17)	57	(26)
<u>Leistungsbereitsch.</u>									
konstant hoch	(43)	42	(14)	(12)	50	(38)	(10)	39	(52)
konstant niedrig	(55)	34	(11)	(41)	44	(15)	(17)	46	(37)

Gut die Hälfte der Studenten ist es auch, die sich in inhaltlicher Hinsicht nicht entsprechend ihrem Leistungsvermögen gefordert sieht. Nur ist dabei die Verteilung etwas anders: Über ein Viertel (28 %) gibt Überforderung und ein Fünftel Unterforderung an. Ergänzt sei diese Charakterisierung der Studienanforderungen noch durch folgende Einschätzung: Nur ein Viertel der Studenten sagt, daß ihre intellektuell-schöpferischen Fähigkeiten im Studium voll oder nur mit geringfügigen Einschränkungen gefordert wurden, wählt hier also die Position 1 oder 2 (vgl. Tabelle 2). 40 % treffen schon beträchtliche Einschränkungen. Zusammengenommen sind es lediglich zwei Drittel aller Studenten, die sich in ihrem kreativen Potential einigermaßen gefordert fühlen.

Noch eine Zahl: Hinsichtlich der Selbständigkeit im Studienprozeß sind es ebenfalls die Hälfte aller Studierenden, die sich nicht ihrem Leistungsvermögen entsprechend gefordert fühlen, und zwar zu 37 % unter- und zu 13 % überfordert. Dabei muß bedacht werden, daß das die Angaben vom Ende des letzten Studienjahres sind, in dem eigentlich, bedingt durch Diplomarbeit und Praktika, besonders große Anforderungen hinsichtlich der Selbständigkeit stehen müßten. Aber nein, dem ist nicht so - im Vergleich zum dritten Studienjahr widerspiegelt das Urteil der Studenten eine deutliche Verschlechterung. Die Anforderungen können im letzten Studienjahr der gewachsenen Kompetenz der Studenten in bezug auf selbständiges Entscheiden und Handeln nicht gerecht werden. Dies korrespondiert mit den Einschätzungen ihrer Möglichkeiten zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit - nur 39 % bezeichnen sie als ausreichend.

Zusammengefaßt bedeuten diese Ergebnisse, daß, egal unter welchem Gesichtspunkt die Studienanforderungen betrachtet werden, sich die Hälfte der Studenten nicht ihrem Leistungsvermögen entsprechend gefordert fühlt. Die Anforderungsgestaltung im Studium, so ist zu folgern, erfolgt noch zu oft auf eine undifferenzierte Weise. Dort, wo die Studenten ein schwächeres Leistungspotential haben, fühlen sie sich zu häufig überfordert, und gleichzeitig fühlen sie sich dort, wo sie Leistungsstärken aufweisen, zu häufig unterfordert. Anstatt jeden Studenten zu seiner Optimalleistung zu führen, wird von ihm eine Maximalleistung verlangt - anstatt seine Stärken auszubilden, soll er seine Schwächen "ausbügeln". Damit wird, das

Tabelle 2: Weitere Studienanforderungen im Urteil der Studenten (SIL D)

- a) Meine intellektuell-schöpferischen Fähigkeiten wurden voll gefordert.
 b) Das Studium insgesamt bot mir ausreichende Möglichkeiten zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit.
 c) Ich zweifle daran, daß die Erfüllung der an mich gestellten Studienanforderungen für meine berufliche Ausbildung sinnvoll ist.

Das trifft zu

1 vollkommen

2

3

4

5

6 überhaupt nicht

	a)				b)				c)			
%	1	(1+2)	3	(5+6)	1	(1+2)	3	(5+6)	1	(1+2)	3	(5+6)
SIL D gesamt	4	(25)	40	(13)	9	(39)	35	(8)	5	(23)	31	(29)
Noten SIL D												
0 1,0	8	(38)	32	(13)	13	(42)	33	(11)	5	(19)	19	(53)
0 >2,9	2	(22)	42	(15)	9	(35)	38	(10)	8	(32)	32	(24)
Beschäftigung mit wiss. Problemen												
konstant häufig	10	(38)	35	(11)	23	(46)	26	(6)	6	(18)	27	(28)
konstant selten	2	(18)	40	(18)	8	(30)	37	(11)	7	(27)	35	(21)
Leistungsbereitsch.												
konstant hoch	5	(35)	35	(10)	12	(43)	36	(6)	1	(16)	22	(42)
konstant niedrig	1	(18)	38	(20)	8	(34)	35	(12)	7	(24)	34	(26)
individuell gefördert fühlen												
konstant gefördert	14	(49)	38	(0)	32	(62)	16	(0)	3	(14)	19	(55)
konstant nicht gefördert.	3	(20)	34	(20)	7	(27)	37	(13)	5	(26)	35	(24)

wurde wohl deutlich, das kreative Potential der Studenten, ihre individuellen Fähigkeiten und Begabungen sowie ihr später im Beruf so wichtiges Vermögen zur selbständigen Arbeit, nicht ausgelastet und damit nicht entwickelt. Dieser immer noch praktizierte Verzicht auf individuelle Förderung von Leistungsstärken führt letztlich zu einem Verzicht auf Spitzenleistungen.

Aber noch mehr: Nicht zu bewältigende Mengen an Studienaufgaben, fehlende Möglichkeiten und auch Zwänge zu selbständigen Entscheidungen, zur selbständigen Arbeit, machen es einem Teil der Studenten schwer, die Studienanforderungen in ihren möglichen Zusammenhängen zu überschauen, ja ihren Sinn zu erkennen. Dementsprechend haben 54 % der Studenten mehr oder minder starke Zweifel an der Sinnhaftigkeit der ihnen gestellten Aufgaben für ihre berufliche Tätigkeit, 23 % sogar starke und sehr starke. Das berührt natürlich den Kern der Studienmotivation.

Diese Situation kann nicht zufriedenstellen. Es bedarf einer wirklich differenzierten Anforderungsgestaltung. Wenden wir uns deshalb den in hohem Maße motivierten, fachlich sehr aktiven und leistungsstarken Studenten zu: Sie fühlen sich nämlich hinsichtlich der Menge an Studienaufgaben zu 10 % weniger überfordert, hinsichtlich deren Inhalte sogar zu 20 bis 30 % weniger, dafür aber zu über einem Drittel unterfordert. Bei der Frage nach der Auslastung ihrer intellektuell-schöpferischen Fähigkeiten geben sie allerdings wiederum zu 38 % an, voll gefordert zu sein; leistungsschwache Studenten liegen hier bei etwa 18 %. Auf der einen Seite fühlen sich diese engagierten Studenten also weniger überfordert, dafür mehr unterfordert, auf der anderen Seite aber geben sie eine deutlich bessere Auslastung ihrer kreativen Fähigkeiten an. Dieser bemerkenswerte Widerspruch wiederholt sich noch einmal bei den Fragen nach den Anforderungen hinsichtlich der Selbständigkeit. Leistungsstärkere Studenten fühlen sich in dieser Hinsicht mehr unterfordert als leistungsschwächere, aber das kehrt sich dann wieder um: Erstere sehen gut zur Hälfte für sich ausreichende Möglichkeiten für ihre selbständige wissenschaftliche Arbeit, letztere tun das nur zu einem Viertel bis zu einem Drittel (vgl. Tabellen 1 und 2).

Wie ist das zu erklären?

trotz der häufig undifferenzierten Studienanforderungen gelingt es den wissenschaftlich engagierten, leistungsstarken Studenten auf-

grund ihrer Leistungsbereitschaft und ihrer fachlichen Kompetenz zumindest zu einem Teil besser, die obligatorischen Aufgaben effektiv zu erfüllen. Eigenaktiv drängen sie darauf, die Anforderungen differenziert nach ihren Fähigkeiten, Begabungen und Interessen auszurichten. Dazu machen sie häufig selbständig Angebote, erbringen selbständige Leistungen und suchen die Partnerschaft der Lehrkräfte oder werden von diesen zu all dem motiviert. So ist zu erklären, daß ihre individuell-schöpferischen Fähigkeiten besser ausgelastet sind, daß sie mehr Möglichkeiten zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit sehen. Sie suchen und schaffen diese oftmals selbst. Eigenaktivität ist hier das Zauberwort. (Doch welche Kämpfe müssen sie führen, welche Kräfte vergeuden ...)

An diesen Beispielen lassen sich sehr gut die Möglichkeiten einer differenzierten Anforderungsgestaltung erkennen: Entscheidend ist immer auch ein bewußtes und aktives Verhältnis der Studenten zu den Studienanforderungen. Eine individuell-optimale Gestaltung des Studiums geht ohne die Studenten nicht, sondern nur mit ihnen. Sie müssen die Möglichkeit erhalten und dafür auch in die Pflicht genommen werden, beizutragen, die allgemeinen Anforderungen des Studiums ihrem Leistungsvermögen, ihren individuellen Fähigkeiten und Begabungen anzupassen. Dazu freilich bedürfen sie in einem stärkeren Maße Entscheidungs- und Handlungsfreiheiten, die ihre Eigenaktivität fordern. Damit stellt sich die zu leistende individuell-optimale Gestaltung der Studienanforderungen in erster Linie als eine partnerschaftliche Aufgabe der Lehrkräfte und Studenten dar. Die Lehrkräfte stehen in der Pflicht, in der engen und persönlichen Kommunikation mit den Studenten nicht nur differenzierte Anforderungsvorgaben zu machen, sondern auch diese zu befähigen, ihr eigenes individuelles Studienkonzept zu finden, ihr kreatives Leistungspotential optimal zu entwickeln.

Differenzierungen im studentischen Leistungsverhalten

Die Beherrschung zunehmend von Wissenschaft und Technik durchdrungener Arbeitsprozesse erfordert nicht schlechthin einen höheren Grad der fachlichen Qualifikation, sondern die umfassende Ausprägung des subjektiven Reichtums jeder Persönlichkeit, ihrer unverwechselbaren Individualität. Der gesellschaftlich notwendige Leistungsanstieg in allen Bereichen des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses ist ohne den Einsatz der Stärken, Begabungen und Talente des einzelnen nicht realisierbar. Deshalb setzen die tiefgreifenden technischen und technologischen, ökonomischen, sozialen, politischen und geistig-kulturellen Veränderungen in unserer Gesellschaft auch neue Maßstäbe für das Erkennen und Entwickeln von Individualität.

Aufgabe hochschulpädagogischen Wirkens, erzieherischen Wirkens unter sozialistischen Bedingungen überhaupt, muß es mithin sein, die Gesamtheit der objektiven und subjektiven Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung der Studenten in ihrer Widersprüchlichkeit so für Erziehungsabsichten zu nutzen, daß jeder Student im Rahmen der gesellschaftlich realen Möglichkeiten ein Optimum an individueller Bereicherung und Selbstverwirklichung erreichen und es für die Gesellschaft nutzbar machen kann. Das erfordert auf der Seite der Lehrenden, die Dialektik von objektiven Anforderungen und individuellen Persönlichkeitsbedingungen durch Differenzierung in den Zielen, Inhalten, Methoden und organisatorischen Bedingungen des Studienprozesses zu meistern. Und das erfordert auf der Seite der Studierenden, die gebotenen Differenzierungen anzunehmen und sie zunehmend selbsterzieherisch zu beantworten.

So Überzeugend diese Positionen auch sein mögen, ihre Umsetzung in der Hochschulpraxis bereitet doch noch große Schwierigkeiten. Dies haben uns neuerdings die Ergebnisse der Studenten-Intervallstudie Leistung (SIL) wieder einmal beeindruckend vor Augen geführt. Noch in den höheren Studienjahren vermissen viele Studenten, daß sie ihre Leistungsstärken effektiv zur Beförderung ihrer Studienprozesse einsetzen können.

Aber was sind eigentlich Leistungsstärken? Wird dieser Sachverhalt hinreichend erfaßt, wenn Studenten - wie vielfach zu beobachten - aufgrund von Zensuren nach "Leistungsstarken und Leistungsschwachen" gruppiert werden? Offensichtlich doch nicht, denn U. STARKER weist darauf hin, daß selbst ein Drittel der so gruppierten leistungsstarken Studenten sich in seinen Stärken nicht gefordert fühlt! Eine vorwiegend an Prüfungen orientierte Leistungsbewertung - und das ist die Regel an den Hochschulen und Universitäten - vermittelt auch vorwiegend nur ein Bild davon, wie der einzelne Student in der Lage ist, Prüfungsanforderungen zu bestehen. Selbst wenn wir davon ausgehen, daß auch Leistungen selbständiger wissenschaftlicher Arbeit im Zensurenspiegel Berücksichtigung finden, genügt das nicht, um über die sehr komplexe Struktur des individuellen Leistungsvermögens umfassend zu informieren. Diese ist in ihren differenzierten Ausprägungen reicher, als es ein Zensuren-Sanktionssystem abbilden kann. Erfährt der Student aber wiederholt bereits im ersten Studienjahr, daß Leistungsstärke vor allem das Bestehen von Prüfungen ist, wird er fast automatisch darauf orientiert, sein Leistungsvermögen vor allem hinsichtlich des dafür notwendigen Einsatzes auszuloten. Manche vielleicht auch erst im Ansatz vorhandenen, aber gerade die Unverwechselbarkeit der Individualität kennzeichnenden und gesellschaftlich wertvollen Persönlichkeits-/Leistungs-Potenzen rücken so noch zu wenig in das Blickfeld der Aufmerksamkeit von Lehrenden und Studierenden.

Wollen wir größere Öffentlichkeit für studentische Leistungsstärken erreichen, dann wird es unumgänglich sein, auch die Instrumentarien zu überdenken, mit deren Hilfe wir über diese reflektieren. Der souveräne Nachweis lehrgebietsgebundenen Wissens und aufgabengebundener Lösungsfertigkeiten ist ohne Zweifel ein wichtiger Ausdruck von Leistungsstärke; aber eben einer.

Als individuell typische Konstellationen kognitiver und motivationaler Komponenten der Persönlichkeitsstruktur verbunden mit physischer Konstitution können sich Leistungsstärken darüber hinaus äußern

- in kognitiven Tätigkeitsstilen
- im Strategieverhalten zur Bewältigung von komplexen wissenschaftlichen Problemstellungen
- in stärker theoretischen Arbeitsweisen

- in stärker praktischen Arbeitsweisen
- im interdisziplinären Herangehen an wissenschaftliche Aufgaben
- in Fähigkeiten zur kooperativen Aufgabenbewältigung
- in Charaktereigenschaften, wie Ausdauer, Durchsetzungsvermögen, Zielstrebigkeit usw.
- in ...

All diese und weitere Leistungsstärken verdienen es, im gesellschaftlichen und individuellen Interesse gefördert und abgefordert zu werden. Nun kann der Ruf nach stärkerer Differenzierung in der Studiengestaltung aus Machbarkeitsgründen jedoch nicht heißen, jeder einzelnen individuellen Leistungsstärke nachzugehen. Deshalb scheint es unbedingt notwendig zu werden, die Annahme zu prüfen, ob die individuell sehr differenzierten Konstellationen von Leistungsdispositionen typische Leistungsprofile für Studenten bestimmter Studienrichtungen erkennen lassen. Dies könnte helfen, in der individuellen Förderung von Leistungsstärken der Studenten tatsächlich ein gutes Stück voranzukommen.

Individualisierung des Studiums als Wert

Die Freisetzung von individueller Leistungspotenz und die Durchsetzung des Leistungsprinzips im Hochschulbildungsprozeß bedarf der Individualisierung des Studiums auf der Grundlage des wissenschaftlichen Lernens nach LANGE (1986). Aus dieser Sicht erhält der Prozeß der Individualisierung des Studiums den Charakter eines gesellschaftlichen Wertes. In ihm äußern sich objektive Erfordernisse und subjektive Interessen und Bedürfnisse.

Die Individualisierung des Studiums ist eine Rahmenbedingung für die historisch notwendige Individualitätsentwicklung von Hochschülern. Sie erhält für Lehrerstudenten eine besondere Brisanz, sind sie es doch, die in naher Zukunft auch in den allgemeinbildenden Schulen die Individualisierung des Lehrens und Lernens bewältigen müssen. Dazu ist der souveräne Lehrer erforderlich, der den Spielraum für die Individualisierung zu erschließen und permanent zu erweitern vermag.

In Auswertung der SIL-Ergebnisse ist von Interesse, wie sich die Individualisierung des Studiums in den Vorstellungen der Studenten widerspiegelt, welche Wertvorstellungen sich diesbezüglich herausbilden. Die Studenten kommen mit der Erwartung nach Anerkennung ihrer Persönlichkeit zum Studium, einer Persönlichkeit, die sich im bisherigen Entwicklungsweg mit überdurchschnittlichen Lernleistungen ausgewiesen hat, die gesellschaftlich engagiert war und die ein ausgeprägtes Interesse am Nützlich-Werden für die Gesellschaft besitzt. Anerkennung der Persönlichkeit, das sind vor allem Erwartungen an das Gefordert-Werden und an die Möglichkeit zur Darstellung der individuellen Leistungspotenz. Darin äußert sich auch der Wunsch, nicht mehr beschulte Masse zu sein. Wir haben es hier mit Wertvorstellungen der Studienanfänger zu tun, die einer Individualisierung des Studiums entsprechen. Auf die Herausbildung nehmen unterschiedliche gesellschaftliche und individuelle Faktoren Einfluß. So u.a. die Erfahrungen, die sie im Bildungsprozeß vor dem Studium gesammelt haben, bei dem, wie die SIL-Studien ausweisen, vorrangig auf den sehr guten Gesamtdurchschnitt orientiert wurde und weniger auf die individuellen Stärken. Weiterhin ist in

den 80er Jahren das Wissen um die wachsende Verantwortung der sozialistischen Intelligenz für die intensiv erweiterte Reproduktion zunehmend als Aspekt der Lebensorientierung wirksam geworden. Und nicht zuletzt haben die Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Hochschulbildung, die mit dem Beschluß des Politbüros von 1980 eingeleitet wurde, die Notwendigkeit der Individualisierung des Studiums ins Bewußtsein gehoben.

Die Studienanfänger kommen weiterhin mit hohen Erwartungen an neue Formen des wissenschaftlichen Erkenntnis- und Fähigkeitserwerbs an die Hochschulen. Diese durch SIL A ermittelte Erscheinung hat sich bei den Studenten in den letzten Jahren weiter ausgeprägt, wie die Hochschulpraxis bestätigt. Die positive Einstellung der Studienanfänger zur schöpferischen und selbständigen Arbeit sowie die Bereitschaft, im Studium das individuelle Leistungsvermögen weitgehend auszuschöpfen, konfrontiert die Hochschulen mit einer Motivationssituation, die bisher nur bedingt in hohe Studienleistungen umgesetzt werden konnte. Auch wenn wir beachten, daß diese Motivation noch von vielen formalen und illusionären Vorstellungen überlagert ist, so haben wir es doch mit einer subjektiven Haltung und Wertung zu tun, die eine wesentliche Grundlage für die Herausbildung und Entwicklung des individuellen Leistungsvermögens ist. An dem sogenannten "akademischen Schock" wird nicht nur die Enttäuschung bzw. die Desillusionierung der Studienanfänger ablesbar, er läßt gleichermaßen den Motivationsverlust erkennen, der an der Hochschule auftritt und bis zum Ende des Studiums nicht voll ausgeglichen wird. Ein solcher Motivationsverlust ist m.E. nur durch eine Individualisierung des Studiums zu vermeiden.

Die mehr oder weniger ausgeprägten Wertvorstellungen vom individuellen Studium sind in der heutigen Hochschulpraxis nur für einen kleinen Teil der Studenten erfahrbar. Das trifft für die sehr guten Studenten zu, für die sich relativ schnell ein fruchtbares Hochschullehrer-Student-Verhältnis herausbildet und die über Eigenaktivität und Förderungsverträge ihrer Leistungspotenz Ausdruck geben können. Die Studien- und Leistungsmotivation erhält so neue Impulse, das Ausgangsniveau wird gefestigt und entwickelt.

Für die Mehrzahl der Studenten ist jedoch individuelles Studium noch nicht real, weil der Studienprozeß vorrangig auf die Studien-

gruppe und traditionelle Unterrichtsformen gerichtet ist. Er führt dazu, daß die Studenten im Ausbildungsprozeß vor allem Objekt sind und zu wenig Subjekt werden. Hier liegt sicher eine Ursache, weshalb viele aner kennenswerten Aktivitäten zur Leistungssteigerung und Persönlichkeitsentwicklung der Studenten nicht zu dem erwarteten und notwendigen Effekt führen. Es verwundert deshalb nicht, wenn die Studienorganisation am Ende des Studiums eine besonders kritische Wertung erfährt. Lehrerstudenten haben dabei offensichtlich mehr Sorgen als Studenten anderer Fachrichtungen. 43 % der Lehrerstudenten (36 % insges.) sind der Auffassung, daß die Studienorganisation kaum oder nicht effektiv ist (Pos. 5+6, SIL D). Nur 6 % (Pos. 1+2, Lehrer, SIL D) werten die Studienorganisation positiv.

Die Bewertung der Selbständigkeit und der schöpferischen Tätigkeit während des Studiums sind Indikatoren, die deutlich machen, daß individuelles Studieren als Wert in den Vorstellungen der Studenten existent ist. Von Lehrerstudenten wird die Unterforderung der Selbständigkeit nicht nur nach dem ersten Studienjahr negativ registriert, sie bleibt bis zum Ende des Studiums eine kritische Position. Wie SIL D ausweist, fühlen sich auch im 5. Studienjahr 42 % der Lehrerstudenten in ihrer Selbständigkeit unterfordert (Pos. 5+6), damit liegen sie über dem SIL-Durchschnitt (37 %). Überfordert fühlt sich nur ein kleiner Teil der Studenten. Selbständig arbeiten zu können, sehen Lehrerstudenten als besonders wichtig für ihre berufliche Tätigkeit an, 90 % wählten Pos. 1 plus 2. Im achtmonatigen Schulpraktikum wurde ihre Selbständigkeit unmittelbar und anspruchsvoll abgefordert. 86 % (Pos. 1+2) schätzen ein, daß der Schulalltag hohe Anforderungen an ihre Selbständigkeit gestellt hat. Im 5. Studienjahr wird der Unterschied zwischen der Selbständigkeit an der Hochschule und im Praktikum unmittelbar vergleichbar und von Lehrerstudenten besonders kritisch gewertet. Ähnliche Ergebnisse wie zur Selbständigkeit treten bei der Wertung der schöpferischen Tätigkeit auf.

Die Unterforderung der Studenten steht im engen Zusammenhang mit der Tatsache, daß während des Studiums nur von einem kleinen Teil der Studenten die Stärken erkannt werden. In der Problemvorlage des ZfJ Leipzig zur Auswertung von SIL D (1988, S. 36) wird treffend festgestellt, daß "gerade das Erkennen studentischer Stärken, der

zentrale Ausgangspunkt für die differenzierte Gestaltung von Studienaufgaben durch die Hochschullehrkräfte für die Individualisierung des Studiums ist, um jeden Studenten an seine Leistungsgrenze zu führen...". Dem ist ergänzend hinzuzufügen, daß dort, wo sich die Studenten nicht differenziert darstellen und bewähren können, auch ihre Potenzen und Grenzen nur schwer erkennbar werden. Wir haben es nicht mit einem kausalen Nacheinander zu tun, sondern mit einem dialektischen Wechselprozeß. Um das Produktivmachen, um diesen dialektischen Widerspruch, bei dem sich die Lehrkraft und der Student in qualitativ neuer Weise einzubringen haben, geht es bei der Individualisierung des Studiums.

Individualisierung wird ihren Zweck - Effektivierung von leistungsorientiertem wissenschaftlichen Lernen unter Ausschöpfung der individuellen Leistungspotenz bei einem hohen Grad an Selbstregulation - nur erreichen, wenn sie sich zunehmend im normalen Studienablauf realisiert und nicht wie bisher nur in gesonderten Studienformen bzw. nur für die sehr guten Studenten. D.h., wenn das individuelle Studium zwingender Hochschulalltag ist, bei dem sich der einzelne mit seiner unverwechselbaren Leistungspotenz einbringen muß und will und nicht nur einbringen kann oder soll. So gesehen ist Individualisierung der Studiums nicht primär individuelle Förderung, sondern Individualisierung der Studenten. Nicht quantitative Veränderung von Studienformen und mehr Engagement der Lehrkräfte sind entscheidend, sondern Veränderungen, die dem Subjektsein der Studenten gebührend Raum geben. Dabei kommt dem Jugendverband eine besondere Verantwortung zu.

An der Pädagogischen Hochschule Dresden wurde im Oktober 1986 ein von der FDJ-Grundorganisation initiiertes Projekt unter der Bezeichnung "Effektives Studium" verabschiedet, bei dem das Subjektsein der Studenten einen wichtigen Platz einnimmt. Welche Erfahrungen wurden bisher gesammelt?

Die Aktivität des Jugendverbandes wurde von der Hochschulleitung schnell aufgegriffen und zu einer gemeinsamen Aufgabe erhoben. Damit wurde eine schöpferische Diskussion bei allen Hochschulangehörigen ausgelöst, die zu einer Sensibilisierung für das Anliegen führte. Konzeptionen wurden erarbeitet, neue Unterrichtsformen erprobt und bei der Umsetzung der Lehrpläne experimentiert. Die gesammelten Erfahrungen sind von Wert, weil sie Machbares und Gren-

zen gleichermaßen aufzeigen. Noch überwiegen Maßnahmen "für die Studenten", aber die individuelle Verantwortung zur Herausbildung neuer Beziehungen im Studienprozeß, bei denen das Subjektsein dominiert, wird auf allen Ebenen der Hochschule bewußter erfaßt. Es wird nicht mehr zuerst die administrative Anweisung und die organisatorische Veränderung erwartet, die nur bedingt den Prozeß der Individualisierung des Studiums befördern können, sondern es wird begonnen, das eigene Möglichkeitsfeld in neuer Weise zu sehen und zu nutzen.

Probleme und Konflikte bleiben nicht aus, wenn der bisher kleinschrittig geführte Student in neuen Dimensionen Eigenverantwortung und Selbständigkeit realisieren soll. Risikobereitschaft und Vertrauen sind für die Individualisierung des Studiums unerläßliche Voraussetzungen.

Quellen:

Lange, G.: Erkenntnistheoretische Voraussetzungen für eine Bestimmung des Studiums als wissenschaftliches Lernen. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Heft 11, 1988

Leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung im Studium, Problemvorlage in Auswertung von SIL A bis SIL D (Entwurf). ZfJ Leipzig, 1988

Projekt "Effektives Studium". Diskussionsmaterial. Pädagogische Hochschule Dresden, Oktober 1986

Erich Miller

Zum Experiment "Differenzierung" an der Pädagogischen Hochschule
Potsdam

Der von Peter FIEDLER 1980 auf der Konferenz "STUDENT 79" gegebene Anstoß, sich in der Studentenforschung nicht ausschließlich auf schriftliche Befragungen zu beschränken, wurde in der Vorbereitung auf die SIL aufgegriffen. Es gab mehrere Vorschläge für Versuche (z.B. Leistungsbewertung ohne Noten). Die PH Potsdam erklärte sich bereit, Probleme der Dialektik von Einheitlichkeit und Differenzierung im Studium zu untersuchen.

Aus der hochschulpädagogischen Forderung, sich stärker dem einzelnen Studenten zuzuwenden, wurde die Aufgabe abgeleitet, Versuchsgruppen nach speziellen Kriterien zu bilden und die Wirkung dieser Gruppenstrukturen auf Leistungsmotivation und Leistungsverhalten der Versuchspersonen zu analysieren. Zum Untersuchungsfeld wurde das Seminar bestimmt, da es (auch nach Ergebnissen der Studentenforschung) nach den Praktika die effektivste Lehrform ist. Grundlage der Untersuchung war die - im wesentlichen von K. WELLER ausgearbeitete - Konzeption "Effektivierung der Studententätigkeit durch die zielgerichtete Gestaltung von Gruppenbedingungen" des ZIJ, Abt. Studentenforschung, vom 3.5.83. In der Konzeption wird die Bildung relativ homogener Leistungsgruppen begründet: "Zu große Ausgangsunterschiede in der fachlichen Kompetenz der Gruppenmitglieder ... können den Lernprozeß negativ beeinflussen, weil sie zur Über- bzw. zur Unterforderung führen. ... bei leistungsdurchschnittlichen Studenten kann beim Vergleich mit ausgesprochen leistungsstarken Studenten das Gefühl der Resignation, der Benachteiligung entstehen und daraus ein distanziertes Verhältnis zur Gruppe und zum Studium resultieren. ... Bei einem Teil der Studenten liegen die Ursachen für eine nicht optimale Leistungsentwicklung in ihren ungenügend entwickelten Kommunikationsfähigkeiten begründet." Dieser Versuch war Teil der SIL mit ihrem (z.T. modifizierten) Instrumentarium und ihrer Organisation.

Noch während der Konzeptionsphase wurde in Potsdam mit den Leitungen der Hochschule und jener Sektionen, die für den Versuch geeig-

net erschienen, beraten; schließlich stimmte die Sektion Chemie/Biologie (C/B) zu. Mit ihr wurde festgelegt:

1. Da es nicht zu vertreten ist, Seminargruppen während des Studiums umzugruppieren, beginnt der Versuch im September 1983 mit den 4 Gruppen des neuen Jahrgangs (2 Versuchsgruppen, 2 Kontrollgruppen).
2. Die beiden Versuchsgruppen werden neu zusammengestellt. Grundlage für die Entscheidungen sind die Bewerbungsunterlagen.
3. Im Rahmen der ersten Befragung im September werden die Studenten über den Versuch unterrichtet.
4. Die Seminare der Sektionen Marxismus/Leninismus sowie der Pädagogik/Psychologie werden in die Untersuchung einbezogen.

Die Erklärung zur Berufswahl, der Lebenslauf und die Abschlußbeurteilung der Schule wurden hinsichtlich folgender Kriterien analysiert:

- a) sachliche Interessen, positive Perspektiven (Studium, Beruf);
- b) Ausprägung des Selbstwertgefühls, Kommunikationsverhalten, Förderung (auch durch die Eltern);
- c) Leistungsmotivation, Arbeits- und Lernhaltung, anerkannte Position im Kollektiv, hohes Anspruchsniveau (an sich selbst, an Mitschüler und Unterricht), Interesse an den Studienfächern.

Erfasst wurden auch die Noten für Chemie, Biologie, Mathematik, Physik sowie für Deutsch und Russisch. Bestimmend für eine Zuordnung zur Versuchsgruppe 2 war eine hohe Ausprägung der aufgeführten Kriterien, weniger die schulischen Leistungen. Sehr gute Noten, aber geringe Ausprägung der Kriterien führten in die Versuchsgruppe 1.

Befragt wurden die Studenten zum Studienbeginn und nach dem 2. Studienjahr. Dafür wurden genutzt:

1. der gekürzte Fragebogen SIL(A), SIL(A)Zugang und der Lehrerbogen mit insgesamt 439 Indikatoren;
2. ein spezieller Fragebogen mit 185 Indikatoren, hauptsächlich aus SIL(B) und z.T. aus Lehrer SIL(B) und SIL(C).

Sehr bald zeigten sich Schwierigkeiten hinsichtlich der Objektivität den Gruppen gegenüber: Die Versuchsgruppe 2 - die aktivere - wurde als "Elitegruppe" angesehen, was von ihr selbst als belastend empfunden wurde. In der Versuchsgruppe 1 zeigten sich - trotz positiver politischer Arbeit und guter Studiendisziplin - besonders bei

den männlichen Studierenden Leistungsschwächen (nach dem 1. Studienjahr: $w = 2,55$; $m = 3,52$). Noch mehr enttäuschte das Ausbleiben von Spitzenleistungen, womit sich ein spezifisches Untersuchungsziel für die Versuchsgruppe 1 als nicht zu realisieren erwies. Die Leistungsunterschiede zwischen den beiden Gruppen konnten auch im 2. Studienjahr nicht abgebaut werden, dagegen bescheinigte der Sektionsdirektor beiden Gruppen, sich zu Kollektiven entwickelt zu haben.

Nach dem 2. Studienjahr wurden die Untersuchungen planmäßig beendet, die Ergebnisse in der Sektion ausgewertet. Die gemachten Erfahrungen führten dort zu dem Schluß, sich nicht noch einmal an einem derartigen Experiment zu beteiligen. Die engen Kontakte blieben aber bestehen und das Interesse an einer gezielteren Auswertung war so groß, daß zwei Studentinnen aus der Versuchsgruppe 2 für eine entsprechende Diplomarbeit gewonnen wurden (LANGE/SCHULZE 1987).

Die Verfasserinnen konzentrierten sich auf 5 Fragen (S. 27):

1. Wie hat sich die Berücksichtigung ausgewählter unterschiedlicher objektiver und subjektiver Leistungsvoraussetzungen bei der Bildung von in sich relativ homogenen Versuchsgruppen auf das Leistungsverhalten und die Leistungsbereitschaft als deren motivierende Komponente ausgewirkt?
2. Wie hat sich das Anspruchsniveau der Studenten in bezug auf ihre Leistungen während des Untersuchungszeitraums verändert?
3. Wie hat sich die besondere Konstitution der Versuchsgruppen auf die Qualität der Seminare in bezug auf die Befähigung der Studenten zum wissenschaftlichen Meinungsstreit und zur Teilnahme an Problemdiskussionen ausgewirkt?
4. Werden die Seminare so gestaltet, daß sich die Studenten individuell gefördert fühlen?
5. Auf welche Weise wirkt sich, über die bereits angesprochenen Parameter hinaus, die differenzierte Zusammensetzung der Versuchsgruppen positiv bzw. negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung aus?

Für die Antworten wurden Resultate der beiden SLL-Befragungen ausgewählt, aber auch eigene Erhebungen angestellt, um Entwicklungen

nach dem 2. Studienjahr berücksichtigen zu können. Es ist hier nicht der Platz, auf die Überzeugend vorgetragenen Ergebnisse (und die fixierten Probleme der Untersuchung) einzugehen, aber das Fazit muß angeführt werden: Das globale Ziel des Experiments wurde nicht erreicht! Dennoch halten die Verfasserinnen den Versuch für gerechtfertigt, weil er Erkenntnisse über das Leistungsverhalten der Studenten, sowie "kritische Einblicke in das Geschehen während der Seminare vermittelte, die auf andere Weise kaum zu erlangen gewesen wären und die geeignet sind, Ansätze für die Verbesserung der Seminararbeit deutlich zu machen" (S. 90).

Zur Relativierung der Ergebnisse haben einige Entscheidungen zu den Forschungsbedingungen und einige Verfahren besonders beigetragen. Sie sollen abschließend in gebotener Kürze charakterisiert werden.

1. Die Sektionen lernten erst die fertige Konzeption kennen. Sie sollten zumindest in der Abschlußrunde in die Erarbeitung einbezogen werden.

2. Es hat sich bewährt, das Experiment in die SIL zu installieren. Der Fragekatalog hätte noch straffer gefaßt werden sollen. In der zweijährigen Versuchsphase waren die Studenten "sich selbst überlassen", dem hätten taktische Befragungen bzw. Gespräche entgegenwirken können, ebenso hätten die abschließenden Resultate nach einheitlicher Konzeption mit den Studenten diskutiert werden sollen.

3. Aus studienorganisatorischen Gründen wurden Gruppen mit Studienanfängern für den Versuch ausgewählt. Für die notwendige Auswahl der Studenten standen damit nur Aussagen über die Schulzeit zur Verfügung; die für das Experiment determinierenden Momente - Einstellung und Verhalten im Studium - konnten bei der Auswahl also nicht berücksichtigt werden.

4. Gute Kontakte gab es zur Leitung der Sektion C/B und den Seminargruppenberatern der beiden Versuchsgruppen, nur wenige mit den Seminarleitern der drei beteiligten Sektionen. Mit jenen Hochschulangehörigen, deren Arbeit die Ergebnisse eines Experiments unmittelbar beeinflusst, sollten zwischenzeitlich Erfahrungen ausgetauscht, die konstante Berücksichtigung der Forschungsstrategie überprüft und sich herausbildende Standpunkte erörtert werden. An

die - noch nicht endgültig fixierten - Ergebnisse könnten in diesem Kreise zur Diskussion gestellt werden.

Bei allen Unzulänglichkeiten des ersten Experiments zeigt dessen Auswertung ausreichend Ansatzpunkte, um künftig die Möglichkeiten der Studentenforschung, das Spektrum ihrer Methoden, wirkungsvoll zu erweitern.

Quelle:

Lange, I. und K. Schulze: Effektivierung der Studententätigkeit durch die zielgerichtete Gestaltung der Gruppenbedingungen: Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Potsdam zur Seminararbeit in der Sektion Chemie/Biologie. Potsdam 1987

Das Nachwuchskaderstudium Leitung - eine Möglichkeit der individuellen Förderung von künftigen jungen Leitern

Die individuelle Förderung von Studenten in Wissenschaftsdisziplinen, in denen sie Stärken aufweisen, gewinnt zunehmend an Bedeutung. Seit einigen Jahren wird der Gedanke der langfristigen Auswahl und Ausbildung von Studenten zu Leitern auf höherer Ebene unterstützt. Diese Förderung von leistungsstarken, fachlich und politisch engagierten Studenten und Absolventen zwecks Übernahme von Leitungsfunktionen als Hauptabteilungsleiter, Betriebsleiter, Bereichs- oder Fachdirektor eines Kombimates kann wie folgt begründet werden:

1. Wissenschaftlich fundierte Leitungstätigkeit und Spitzenleistungen, vermittelt durch Leitung, erfordern eine frühzeitig beginnende und intensive Ausbildung.
2. Die Gesellschaft braucht fähige und leistungsstarke Leiter.
3. Nachwuchs wird durch das pensionsnahe Alter vieler Leiter auf höherer Ebene in der DDR-Wirtschaft dringend erforderlich.
4. Leistungsstarke junge Leute, die auf dem Gebiet des Leitens möglichst viele Voraussetzungen erfüllen, müssen zu einem Zeitpunkt leitende Positionen einnehmen, zu dem sie die gestellten Aufgaben physisch und psychisch am besten erfüllen können.

Seit einigen Jahren wird an der Hochschule für Ökonomie Berlin, der Karl-Marx-Universität Leipzig (Sektion Wirtschaftswissenschaft), der TU Dresden (Sektion Betriebswirtschaft) und der TH Merseburg (Sektion Betriebswirtschaft) das Nachwuchskaderstudium Leitung (NWK-Studium) durchgeführt (vgl. Sekretariatsbeschuß, 1980). Im 3. und 4. Studienjahr erhalten ausgewählte Studenten der Wirtschaftswissenschaften neben der Hochschulausbildung eine Ausbildung (zusätzlich 200 Stunden in 2 Semestern), die sie zu einer leitenden Tätigkeit auf höherer Ebene befähigen soll. Diese Förderung durch Spezialausbildung beginnt also bereits während des eigentlichen Hochschulstudiums und nicht - wie international üblich - erst danach als Zusatzstudium (SILBER 1987). Nach der Verteidigung der Diplomarbeit folgen 2 bis 3 Praxisjahre, in denen die jungen Leute im Wirtschafts- oder Staatsapparat entweder als Assistent bei einem

Betriebs- oder Kombinatdirektor bzw. Fachdirektor, in einem Ministerium oder einer kommunalen Einrichtung oder bereits als Leiter mit eigener Verantwortung tätig sind. Anschließend beginnt ein mehrere Wochen dauerndes Weiterbildungsstudium an der Hochschule für Ökonomie "Bruno Leuschner" in Berlin-Karlshorst.

Gegenwärtig werden in der DDR jährlich etwa 60 Hochschulstudenten (pro Matrikel) auf diese Art und Weise gefördert. Dazu kommen jährlich 40 bis 50 Studenten der Industrieinstitute. Etwa 15 bis 20 Absolventen der Hochschulen und 20 bis 30 Absolventen der Industrieinstitute aus der gesamten DDR nehmen zur Zeit an besagter Weiterbildung teil.

Für die NWK-Studenten wird mit der Entscheidung über die Aufnahme dieser zusätzlichen Spezialausbildung mittelfristig die berufliche Perspektive festgelegt. Mit dem erfolgreichen Studienabschluß ist der berufliche Weg für diese jungen Kader vorgezeichnet, sofern nicht gesundheitliche, familiäre o.ä. Gründe den Absolventen zum Rücktritt zwingen. Die berufliche Perspektive ist somit über einen längeren Zeitraum diesen Studenten und Absolventen des NWK-Studiums im Vergleich zu vielen ihrer Kommilitonen bekannt und wird zu einem wichtigen Stimulierungsfaktor.

Das Ziel der ZIJ-Forschung (NWK-Studie) besteht darin, Aussagen über die Entwicklung, die Einstellung zum Studium, zum Beruf und zur leitenden Tätigkeit, über Tätigkeiten im Studium und im Beruf sowie über die Wirkung der Ausbildung auf die Entwicklung dieser Persönlichkeiten zu erhalten.

Folgende wichtige Aussagen über die geförderten künftigen Spitzenleiter sollen hervorgehoben werden (vgl. SCHMIDT, H. 1987):

1. Fast alle NWK-Teilnehmer (Studenten und Absolventen) sind fachlich und politisch engagierte sowie leistungsstarke junge Leute.
2. Die Spezialausbildung wird als wertvolle Ergänzung, weniger als Voraussetzung für die vorgesehene Leitertätigkeit betrachtet. Die NWK-Teilnehmer identifizieren sich stark mit ihrem Studienfach, mit der NWK-Ausbildung und mit dem künftigen Beruf des Ökonomen. Die Einstellung zur Spezialausbildung ist bei den Männern positiver als bei den Frauen. Vermutlich haben einige der ausgewählten Frauen bereits Zweifel hinsichtlich des eingeschlagenen berufli-

chen Weges. Die vorzeitig ausgeschiedenen NWK-Teilnehmer sind ausschließlich Frauen.

3. Grund für die Teilnahme an der NWK-Ausbildung ist das Interesse der Studenten und Absolventen an anspruchsvollen Aufgaben, selbständiger Tätigkeit und an Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf.

4. Der Entwicklungsstand der Fähigkeiten beeinflusst die Einstellung zu den Lehrformen und -inhalten sowie die entsprechenden Erwartungen. Studenten, die ihre Fähigkeiten positiver bewerten, haben höhere Erwartungen an die Lehre im NWK-Studium. Vor allem sind sie an Lehrformen interessiert, die ihr Mitwirken erfordern; z.B. die Möglichkeit der Aneignung von Leiterfähigkeiten durch praktische Übungen (Leitertraining, Fallbeispiele) oder Vorträge und Diskussionen mit Leitern im Seminar. Sie erwarten einen Dialog mit den Lehrenden. Die NWK-Teilnehmer wollen theoretisch fundierte praxisnahe Lösungen.

Die NWK-Teilnehmer stellen hohe Anforderungen hinsichtlich der Ausbildung auf sozialem Gebiet (Menschenführung). Die soziale Komponente der Leitertätigkeit erachten die jungen Leute zu Recht als eine der wichtigsten, wenn nicht sogar als die wichtigste. Sie haben auf diesem Gebiet sehr hohe Erwartungen, sehen sie doch hierbei auch ihre größten Schwächen.

5. In ZIJ-Forschungen bestätigen Leiter, daß sie während des Studiums stark zu wissenschaftlich-schöpferischer Arbeit herangezogen worden sind. Fähigkeiten, die Voraussetzung für wissenschaftliche Arbeit sind, braucht auch ein Leiter. Daher erweist es sich als günstig, wenn von künftigen Leitern wissenschaftliches Engagement gefordert und derartige Aktivitäten im Studium gefördert werden. Die Beteiligung an Forschungsarbeiten der Hochschule oder der betrieblichen Praxis erachten auch die NWK-Teilnehmer als einen wichtigen Ausbildungsaspekt. Mehr als ein Viertel der NWK-Teilnehmer waren oder sind im Studium an Forschungsarbeiten beteiligt; 24 % wurden nicht in eine derartige Tätigkeit einbezogen. Damit wird eine Reserve für die Ausbildung von künftigen Spitzenleitern sichtbar.

6. Ein sehr wichtiges Auswahlkriterium muß der psychische und physische Zustand der Kader sein. Die Ergebnisse der NWK-Studie weisen darauf hin, daß diese jungen Kader nicht kränker, aber auch kaum gesünder sind als andere Studenten.

7. Die künftigen männlichen und weiblichen Leitungskader (NWK) haben wie andere junge Leute, andere Studenten und Absolventen ein starkes Interesse an festen Partnerschaften und eigenen Kindern. Der Überwiegende Teil der NWK-Teilnehmer möchte zwei Kinder haben. Insofern wird es in naher Zukunft kaum noch möglich sein, junge Leute für mittlere und höhere Leitungsfunktionen zu gewinnen, wenn der familiäre Bereich völlig vernachlässigt wird. Im Interesse der Persönlichkeitsentwicklung des Leiters sowie im Interesse seiner langfristigen Leistungsfähigkeit sind soziale Kontakte außerhalb des Arbeitsbereichs von entscheidender Bedeutung. In diesem Sinne muß künftig verstärkt durch organisatorische Maßnahmen diesen sozialen Beziehungen mehr Freiraum geboten werden.

Die meisten Absolventen des Nachwuchskaderstudiums werden sehr früh, während der Zeit zwischen Hochschulabschluß und postgradualer Weiterbildung (bis zum 3. Jahr der Berufstätigkeit) als Leiter mit voller Verantwortung eingesetzt. Damit wird das Ziel, junge leiterbereite, leistungsbereite, fachlich und politisch engagierte Absolventen beschleunigt an die Leitungsspitze von Wirtschaftseinheiten zu bringen, erfüllt.

Quellen:

Hohes Niveau bei der Qualifizierung von Leitern. In: Arbeit und Arbeitsrecht. 41 (1986) 7, S. 154

Sekretariatsbeschuß des ZK der SED zur Weiterbildung von Leitungskadern und zur Ausbildung von Nachwuchskadern für Leitungsfunktionen vom 18.6.1980 / Ministerratsbeschuß über die Auswahl, Delegation und Weiterbildung von Nachwuchskadern für Leitungsfunktionen der Kombinate und des zentralen Staatsapparates vom 18.8.1981

Silber, H.: Managementintensivkurs für Berufseinsteiger. In: Junge Karriere. TU Berlin (West), Wintersemester 1987/88. Westberlin 1987

Schmidt, H.: Auswahl und Ausbildung von jungen Leitungskadern. ZIJ-Publikation. Leipzig 1987

Schmidt, H.: Die Bereitschaft bei Studenten und Absolventen von Hochschulen zur Übernahme von Leitungsfunktionen. Dissertation A. Halle 1989

Erhöhung der geistigen Aktivität durch differenzierte Gestaltung des Studiums

Gegenwärtig erleben wir mit, wie im Hochschulwesen der DDR daran gearbeitet wird, die Ausbildungskonzeptionen im Sinne modernen Lehrens und Studierens überall weiterzuentwickeln. Als ein unverzichtbares Prinzip wird dabei die selbständige wissenschaftliche Arbeit in allen Fachrichtungen und allen Studienjahren hervorgehoben, zu der - wie im Referat des Ministers für das Hoch- und Fachschulwesen vor den Rektoren hervorgehoben wurde - leistungsfördernde, begabungsspezifische Differenzierungen gehören (BÖHME 1988, S. 255 f.). Das ist ein Schritt, die bildungspolitische Maxime des XI. Parteitages zu verwirklichen, "daß der Sozialismus alle schöpferischen Fähigkeiten und Begabungen braucht, daß er massenhaft allseitig gebildete, hochbefähigte, talentierte Persönlichkeiten benötigt und hervorbringt" (HONECKER 1986, S. 60). Kritisch und selbstkritisch müssen sich die Hochschulpädagogen so mit den Resultaten der Jugendforschung auseinandersetzen, die zu diesem Gegenstand aus der SIL abzuleiten sind. Zumindest für den Zeitraum von 1982 - 1987 widerspiegelt sich, daß die Studenten nur im Ansatz ein individuelles Eingehen, eine individuelle Förderung erleben. Auch während des Studiums wurde keine durchgreifende Änderung erreicht. Dabei ist individuelle Förderung durchaus nicht ausschließlich im Sinne eines individuellen Studienplanes zu verstehen. Auch andere wesentliche und durchaus erfolgreich praktizierte Formen selbständiger wissenschaftlicher Tätigkeit in differenzierten Formen erfassen außerhalb der Diplomarbeit in vielen Fachrichtungen einen zu geringen Teil der Studenten. Das betrifft wissenschaftliche Studentenzirkel, Jugendobjekte und die Teilnahme an Leistungsschauen. Einen gewissen Aufschwung erfährt die Teilnahme an Forschungsseminaren im Verlaufe des Studiums (SIL B 3 %, SIL C 13 %, SIL D 15 % bejahende Antworten).

Es dominiert, das geht aus den Haupttendenzen des Leistungsverhaltens der Studenten hervor, das einheitliche Abarbeiten für alle Studenten im wesentlichen gleicher Forderungen. Einen aufschlußreichen Fingerzeig für eine hochschulgemäße Anregung des selbständigen

wissenschaftlichen Arbeitens, der diese verbreitete Praxis verändern kann, erhalten wir bei der Analyse der Beschäftigung der Studenten mit wissenschaftlichen Problemen über das verlangte Pensum hinaus (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Beschäftigung mit Fachproblemen über das obligatorische Pensum hinaus

Ich beschäftigte mich gern mit Problemen des Studienfaches, die über das verlangte Pensum hinausgingen.

Das trifft zu

1 vollkommen

2

3

4

5

6 überhaupt nicht

%	1	2	3	4	5	6	\bar{x}
SIL B	4	13	28	24	19	11	3,7
SIL C	6	23	32	21	13	5	3,3
SIL D	10	32	31	14	9	4	2,9

Daraus kann geschlossen werden: Mit wachsendem Eindringen in den Studiengegenstand, ansteigender Fach- und Berufsverbundenheit entwickelt sich offenbar die individuelle Bereitschaft, über das als obligatorisch vorgegebene Pensum hinaus zu arbeiten. Gleichzeitig verändern sich solche Rahmenbedingungen wie Zahl und Art der Lehrveranstaltungen. In einer Zeit der zunehmend eigenverantwortlichen Tätigkeit, besonders bis zum Diplom, wird entsprechend der Interessen und Neigungen vielseitiger und umfassender studiert - und das in der Regel in eigener Regie und ohne kurzschrittige Anleitungen.

In der Arbeit des Wissenschaftsbereiches Hochschulpädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena sind wir einigen Fragen nachgegangen, wie die Bedingungen gestaltet werden müssen, damit durch stärkere Differenzierung im Studium die geistige Aktivität einer größeren Anzahl von Studenten erhöht werden kann. Da diese Untersuchungen überwiegend gemeinsam mit Wissenschaftlern verschiedener ausbildender Sektionen durchgeführt wurden, konnten sie zumindest

in einigen Bereichen bereits für die Lehrpraxis fruchtbar gemacht werden und reichern so die hochschulpädagogische Qualifizierung von Lehrkräften weiter an. Im Blickpunkt der Aufmerksamkeit stehen dabei zunächst häufig die Formen der Differenzierung, die auf die Förderung besonders befähigter Studenten gerichtet sind. Hierfür sind fast überall aussagekräftige Beispiele geschaffen worden, die ihre Tauglichkeit bewiesen haben. Für die Ingenieurausbildung liegen dazu aufschlußreiche hochschulpädagogische Untersuchungen von LEHMANN (1988) vor.

Ähnliche Ergebnisse konnten in Jena z.B. für die Sektionen Mathematik, Physik und Technologie erarbeitet werden. Wir sehen allerdings ein Problem darin, daß oft zu stark der Blick auf die differenzierte Arbeit mit theoretisch-wissenschaftlichen Begabungen gerichtet wird, die für die notwendige ständige Reproduktion der wissenschaftlichen Fachdisziplin unerläßlich sind. Das ist jedoch eine zu einseitige Differenzierung, die den gesellschaftlichen Anforderungen und den Bestrebungen eines größeren Teiles der Studenten nicht gerecht wird. Auch LEHMANN macht a.a.O. auf dieses Problem aufmerksam und weist auf eine differenzierte Ausbildungs-gestaltung im Ingenieurstudium hin, die auch die Förderung von Kadern zur effektivsten Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Industrie einschließt.

Unsere Untersuchungen waren darauf gerichtet, weitere Formen differenzierter Studiengestaltung auf ihre aktivierende Wirkung zu prüfen. Dabei zeigten sich einige interessante Tendenzen, die vom konkreten Beispiel aus erläutert werden sollen. So wurden im Bereich Medizin in theoretisch-experimentellen Fächern der Vorklinik forschungsproblemorientierte Seminare fakultativ angeboten, die von einer Gruppe interessierter Studenten mit großem Engagement, qualifiziertem eigenem Experimentieren und vertiefendem Literaturstudium absolviert wurden. Doch neben der Tendenz, damit langfristig geeignete Kader für diese Fachgebiete zu gewinnen, trat zu Tage, daß die Studenten ihre Teilnahme an diesen Veranstaltungen damit begründeten, daß sie hier generell lernen konnten, wissenschaftliche Probleme zu lösen, daß sie experimentieren konnten und daß sie fundierte theoretische Kenntnisse für ihre spätere klinisch-ärztliche Tätigkeit gewinnen konnten, die ihnen helfen, ihren wissenschaftlichen Horizont für den Beruf zu erweitern.

Ähnliche Ansatzpunkte fanden wir bei der Gruppe von Lehrerstudenten, die sich tiefgründiger mit Fragen der Entwicklungspsychologie beschäftigten und als Hauptgrund theoretisches Interesse mit dem Blick auf ihre Schultätigkeit hervorhoben sowie aus der Sektion Staats- und Rechtswissenschaft bei den Teilnehmern an den wissenschaftlichen Jugendobjekten "Betreuung kriminell gefährdeter Jugendlicher" und "VP-Helfer", die ebenfalls theoretisches Interesse aus ihrer Berufsmotivation herleiteten, und für das Ingenieurstudium haben wir an der TH Ilmenau ähnliche Belege gefunden.

Für die pädagogische Führung ist interessant, daß aus diesen Formen einer differenzierten Studenttätigkeit mit anspruchsvollen fakultativen Angeboten gefolgert werden kann, daß eine erkennbare und akzeptierte Berufsorientierung aktivierend wirkt, und zwar nicht im Sinne eines flachen Praktizismus, sondern auf angemessenem theoretischem Niveau. Dazu kommt, daß eine genauere Beobachtung solcher Veranstaltungsreihen ausweist, daß jeder Student einen ganz individuellen Beitrag zur Erkenntnisfindung und Aufgabenlösung zu leisten hat, der ihm nützt und ohne den gleichzeitig die Erfüllung der Gesamtaufgabe nicht möglich ist. Unter diesen Bedingungen wird mehr Zeit für das dafür erforderliche Selbststudium, für Experimente und praktische Tätigkeiten aufgewandt, und an Gründlichkeit und Problemsicht werden im eigenen Selbststudium höhere Anforderungen gestellt. Sicher ist auch, daß die Studenten nach diesen Maßstäben auswählen, wie sie sich den übrigen Studienanforderungen stellen, da in der Regel nicht das gesamte Studienpensum in diesem Stil bewältigt werden kann.

Diese Differenzierung ist deutlich auf das Haupteinsatzgebiet des späteren Absolventen orientiert und spricht deshalb eine große Zahl von Studenten unmittelbar an, das ist bei der konkreten Konzipierung der Lehrtätigkeit an den Sektionen zu beachten. Weiterhin machen uns diese Analysen darauf aufmerksam, daß diese qualifizierten Seiten studentischer Tätigkeit für andere Studienbestandteile aufgegriffen und weiter verarbeitet werden müssen. Aus studentischer Sicht - so wurde in einer Diplomarbeit nachgewiesen (GÖGGE/SCHULZ 1984) - werden erworbene Kenntnisse und Erfahrungen aus Jugendobjekten, Praktika und fakultativen Veranstaltungen in den obligatorischen Lehrveranstaltungen kaum genutzt. Das ist nicht nur für die Festigung des Erworbenen nachteilig, sondern trägt zu wenig dazu

bei, geistige Aktivität zu einer habituellen Disposition des Leistungs- und Sozialverhaltens werden zu lassen.

Quellen:

Böhme, H.-J.: Aufgaben der Universitäten und Hochschulen im Studienjahr 1988/89. In: Das Hochschulwesen 36, 1988, 9

Gögge/Schulz, U.: Die Entwicklung der selbständigen wissenschaftlichen Tätigkeit der Studenten in den Lehrveranstaltungen und durch Jugendobjekte. 1984

Honecker, E.: Bericht des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands an den XI. Parteitag der SED. Berlin 1986

Lehmann, G.: Begabtenförderung in der Ingenieurausbildung. Berlin 1988. Berichte und Informationen zur Hochschulentwicklung. Hrsg.: Zentralinstitut für Hochschulbildung

Ines Cieslok

Die gemeinsame wissenschaftliche Arbeit von Lehrkräften und Ingenieurstudenten

In meiner Diplomarbeit untersuchte ich das Lehrkräfte-Studenten-Verhältnis in der Ausbildung von Ingenieuren unter dem Aspekt der gemeinsamen wissenschaftlichen Tätigkeit. Ich nutzte die Gelegenheit, die Daten der SII über ihre 4 Etappen unter dem Gesichtspunkt dieser Problematik zu verfolgen und stützte mich insbesondere auf Ergebnisse der Erhebung an der heutigen TU Magdeburg, an der ich meine Tätigkeit als Absolvent beginne.

Gemäß den allgemeinen hochschulpolitischen Zielstellungen für die Ausbildung von Ingenieurstudenten erweist sich das Bild eines Absolventen als zutreffend, wie es Prof. Dr. Werner SCHELER, Präsident der Akademie der Wissenschaften der DDR, auf der 6. Tagung des ZK der SED im Juni 1988 aufzeigte, indem er von "jungen Forschern als Hefe im Teig" sprach (ND vom 11./12.6.1988, S. 9). Absolventen, die in ihrem neuen Tätigkeitsbereich so wirksam werden, stellen ihren Lehrkräften das beste Zeugnis für gut geleistete Erziehungs- und Ausbildungstätigkeit aus. Kennzeichnend für die Forschungszusammenarbeit von Lehrkräften und Studenten ist eine Form der Kommunikation und Kooperation, die über den wissenschaftlichen Lehr- und Lernprozeß hinausgeht. Man kann davon ausgehen, daß in dem Verhältnis Lehrkraft - Student die Lehrkraft als eine wissenschaftliche Autorität anerkannt wird, die über Kenntnisse und Erfahrungen, die Studenten noch nicht aufzuweisen haben, verfügt. Jedoch in der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Studenten in der Forschung durchlaufen sie ein und denselben Erkenntnisprozeß. Sicher - die Lehrkraft ist im Vorteil, da sie bereits stärker über Erfahrungen der Erkenntnisfindung und Problemlösung verfügt. Das berechtigt sie jedoch nicht, alle Weisheit für sich zu pachten, sondern verlangt gerade von ihr, die Studenten in den eigenen Erkenntnisprozeß einzubeziehen, was voraussetzt, daß die Studenten als gleichberechtigte Forschungspartner anerkannt werden.

Unter diesen Umständen verstehen sich die Studenten viel stärker bereits als eine "wissenschaftliche Kapazität", und viel eher treten so die erwünschten Effekte, wie Kreativität, Neugier, Neuerer-

geist, kooperatives Denken, Durchsetzungsvermögen, Fleiß und schließlich auch der Stolz auf das Erreichte, der zugleich Ansporn für die Lösung weiterer anspruchsvoller wissenschaftlicher Aufgaben wird, ein. Diese Tatsache ausnutzend kann es gelingen, natürlich mit viel Einfühlungsvermögen seitens der Lehrkräfte, die Persönlichkeit des Studenten zu aktivieren und zu hohen wissenschaftlichen Leistungen zu befähigen.

Aus einer vertrauensvollen Atmosphäre zwischen Lehrkräften und Studenten resultiert nicht notwendigerweise eine gute Zusammenarbeit auf wissenschaftlich-technischem Gebiet. Sie ist zwar eine wesentliche Voraussetzung, jedoch wirken viele andere Faktoren, wie z.B. die Studienmotivation, die Einstellung zum Ingenieurberuf oder zum wissenschaftlich-technischen Fortschritt. Es stellte sich anhand der Ergebnisse der SIL der TU Magdeburg heraus, daß an der untersuchten Sektion Maschinenbau die Atmosphäre zwischen Lehrkräften und Studenten nach dem 1. Studienjahr deutlich positiver eingeschätzt wird als von den anderen Ingenieurstudenten, wobei hier aber auch die Erwartung der Studienanfänger deutlich geringer angesetzt war, aber bereits zur gleichen Zeit schon wesentlich weniger positive Aussagen über die Teilnahme an wissenschaftlich-produktiver Arbeit, über die gemeinsame Tätigkeit an Forschungsprojekten oder über die geführten Gespräche, bei denen Forschungsaufgaben den Gegenstand darstellten, getroffen wurden. Diese Situation hielt bis zum Studienende an. Das Urteil über eine gute Atmosphäre ist möglicherweise hier auf die geringen Erwartungen der Studienanfänger oder auf das allgemeine Studien- und Arbeitsklima zurückzuführen, wobei nicht außer acht gelassen werden darf, daß auch innerhalb der in die Untersuchung einbezogenen Sektion unterschiedliche Bedingungen herrschen.

Nun zu weiteren Ergebnissen, die die Analyse der Daten hervorbrachte.

An wissenschaftlicher Forschung beteiligt zu sein, halten fast die Hälfte der Technik-Studienanfänger (SIL A: Pos. 1+2 42 %) an der Hochschulbildung für bedeutsam. Sie messen ihr damit einen höheren Stellenwert bei als Studenten anderer Fachrichtungen. Nach dem 1. Studienjahr verliert die Teilnahme an wissenschaftlicher Forschung im Rahmen der Hochschulbildung für die Studenten an Bedeutung. Die

Erfahrungen des 1. Studienjahres, das noch wenige fachspezifische und forschungsorientierte Inhalte umfaßt, haben möglicherweise den Stellenwert gemindert.

Im engen Zusammenhang zur Aktivität in der Forschungsmitarbeit steht die Einstellung zum wissenschaftlich-technischen Fortschritt. Die Ingenieurstudenten, die sich für den wissenschaftlich-technischen Fortschritt mitverantwortlich fühlen, arbeiten stärker mit Lehrkräften gemeinsam an Forschungsprojekten als Studenten, die keine Verantwortlichkeit dafür empfinden. Mit Beginn ihres Studiums nehmen sich 40 % der Ingenieurstudenten, 10 % sogar in sehr starkem Maße, vor, sich während ihres Studiums an der wissenschaftlichen Forschung zu beteiligen. Nur für etwa jeden 10. der Studenten kommt das nicht in Frage. Viel höher liegt allerdings die Zahl der Studienanfänger, die hinsichtlich der gemeinsamen Arbeit an Forschungsprojekten, an der Lehrkräfte und Studenten beteiligt sind, Zuversicht zeigen. Drei Viertel aller Ingenieurstudenten (SIL A: Pos. 1+2 74 %) bringen bei Studienbeginn diese Erwartung mit an die Universität oder Hochschule. Nur wenige zweifeln an dieser Aussage. Die eigene Einstellung der Ingenieurstudenten zu ihrer Beteiligung an der wissenschaftlichen Forschung scheint aber nicht gleichbedeutend mit der erwarteten Forschungszusammenarbeit von Lehrkräften und Studenten gesehen zu werden. Das heißt, daß sich in der Zusammenarbeit an Forschungsprojekten ein Teil der Studenten von vornherein ausschließt, gewissermaßen anderen Studenten die Mitarbeit überlassen will.

Dennoch kann man bestätigen, daß fast alle Studenten, die es sich zu Studienbeginn vornehmen, sich an wissenschaftlicher Forschung zu beteiligen, mit mehr oder minderen Einschränkungen eine Forschungszusammenarbeit von Lehrkräften und Studenten erwarten. Am Ende des 3. Studienjahres stellt sich dann heraus, daß die Studenten, die sich vorgenommen hatten, sich an wissenschaftlicher Forschung zu beteiligen, stärker gemeinsam mit Lehrkräften an Forschungsprojekten arbeiten als jene, die kein Interesse daran zeigten.

Eine große Diskrepanz stellt sich zwischen der Erwartungshaltung und der tatsächlichen Zusammenarbeit mit Lehrkräften an Forschungsprojekten heraus. Nur ein Viertel der Studenten mit den größten Er-

wartungen realisiert sie bis zum Ende des 3. Studienjahres. Schon zu Studienbeginn zeigt sich, daß die stärker wissenschaftlich orientierten und motivierten Ingenieurstudenten besonders auf eine Forschungszusammenarbeit mit Lehrkräften hoffen. Wer sich für ein Forschungsstudium oder für eine Stelle als befristeter Assistent nach dem Studium entscheiden würde, es als einen Beitrag zum Lebensglück ansieht, schöpferisch zu sein, an den verschiedenen Formen der wissenschaftlichen Arbeit teilnimmt, regelmäßig oder unregelmäßig sich zusätzlich selbständig mit wissenschaftlichen Problemen des eigenen oder eines anderen Fachgebietes befaßt und in Forschungsaufgaben einbezogen wird, wer eine vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Lehrkräften und Studenten sowie die Förderung durch die Lehrkräfte spürt, der kann häufiger bestätigen, daß er gemeinsam mit Lehrkräften an Forschungsprojekten arbeitet. Da auch fast drei Viertel der Ingenieurstudenten (SIL D: Pos. 1+2 72 %) und fast die Hälfte der Magdeburger Studenten (SIL D: Pos. 1+2 46 %), die im Bereich des Hoch- und Fachschulwesens ihre Absolvententätigkeit aufnehmen, die Forschungszusammenarbeit erleben, kann man annehmen, daß in diesen Fällen die Studenten von den Lehrkräften schon erfolgreich in deren Arbeit einbezogen und als Nachwuchskader gefördert wurden.

ASPEKTE DER DISKUSSION

Die Problematik der Individualisierung des Studiums bewegte eine Vielzahl von Konferenzteilnehmern. KIEL (Leipzig) unterstützte das Anliegen der Differenziertheit der Ausbildung, der Individualisierung des Studiums und unterstrich, daß sich nunmehr auch die Frage nach der Einheitlichkeit des Studienprozesses neu stelle und in weiteren (insbesondere auch hochschulpädagogischen) Forschungen bearbeitet werden müsse. Er schloß eine methodenkritische Bemerkung an zum Indikator "Ich arbeite gemeinsam mit Lehrkräften an Forschungsprojekten", der nach seiner Auffassung vor allem durch den Terminus "Forschungsprojekt" die Antwortfähigkeit der Studenten überfordere.

SCHULZ (Berlin) widersprach der vorgetragenen Auffassung, daß Frauen - je höher ihre Position in der Wissenschaftshierarchie -, desto häufiger geschieden und/oder ohne Kinder seien. Die Ergebnisse einer Untersuchung des ZfB "Frauen in der Wissenschaft" gestatteten keinen solchen Schluß. Einen ähnlichen Einwand hatte SCHMIDT (Leipzig) erhoben, auf die Spezifik weiblicher Leiter (bzw. Nachwuchskader Leiter) eingehend. Die künftigen weiblichen Leiter unterscheiden sich zum Beispiel in ihrem Kinderwunsch nicht von ihren Kommilitoninnen ohne Leiterambitionen. Für beide sei der Zwei-Kinder-Wunsch charakteristisch.

SCHULZ unterstrich weiter den aus seiner Sicht sehr interessanten Ansatz, und zwar besonders interessant für die praktische Orientierung der Arbeit im Hochschulwesen, sich auf die Stärken der Studenten zu konzentrieren und damit eine größere Differenziertheit der Arbeit mit den Studenten zu erreichen. In diesem Zusammenhang sprach er auch die Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden in der Forschung an, wobei diese Formulierung eigentlich unterstelle, so SCHULZ, daß es neben dem Bildungsprozeß einen Forschungsprozeß gebe, in den die Studenten einzubeziehen seien. "Müssen wir nicht", so die Frage von SCHULZ, "den Forschungsprozeß als unverzichtbaren Bestandteil des Bildungsprozesses an der Hochschule fassen?" Damit stellten sich neue Fragen bezüglich der Universität als Wissenschaftspotential, deren wichtigste wissenschaftliche Leistung es bleibe, Absolventen auf hohem wissenschaftlichem Stand auszubilden und zu erziehen. Das schließe ein, dem

Hochschullehrer den Raum zu schaffen, mit dem Studenten stärker wissenschaftlich zu arbeiten.

LANGE (Leipzig) griff diesen Gedanken auf, äußerte die Meinung, daß die Hochschullehrkräfte sich zunehmend einem Grenzwert des Möglichen näherten und bezweifelte, ob bei der gegenwärtigen Studienorganisation eine Individualisierung des Studiums wirklich machbar sei. Dazu gehöre auch, die gegenwärtigen Lehrformen (z.B. das Studium in einer Seminargruppe) einer kritisch-konstruktiven Analyse zu unterziehen, um Verschulungsprozessen vorzubeugen. Vielleicht, so LANGE, müsse man doch die Frage des "projektorientierten Studiums" in diesem Zusammenhang neu durchdenken. Das schließe auch Überlegungen zur stärker leistungsbetonten Sanktionierung der studentischen Arbeit ein wie auch die Akzeptanz des Studenten als einer entwickelten Persönlichkeit. Insofern müßten die Ausführungen von U. STARKE, denen er zustimmte, eigentlich dazu dienen, unser hochschulpolitisches Konzept weiter zu hinterfragen, damit die 90er Jahre ein höheres Maß an Bildungseffektivität erwarten lassen.

JUNGHÄHNEL (Potsdam) bestätigte, daß solche Fragen den Hochschullehrer in der Praxis täglich beschäftigen und begrüßte die Probleme nicht. Er plädierte ebenfalls für die Einheit von Bildung und Forschung, wenngleich man das Fördern studentischer Stärken nicht ausschließlich auf den Forschungsprozeß reduzieren könne. Er verwies zum Beispiel auf die Praxis der PH Potsdam, im MLG die Studenten in Leistungsgruppen zusammenzufassen, um so differenzierter mit ihnen arbeiten zu können. Auch ihn bewege die von U. STARKE aufgeworfene Frage, warum nicht mehr die Stärken der Studenten erkannt werden. Das sei eine produktive Frage, über die man mehr nachdenken müsse. Die Hochschullehrkräfte sollten sich gemeinsam viel stärker darüber verständigen, wo denn die Stärken der einzelnen Studenten liegen, und zwar mit den Studenten, mit den FDJ-Leitungen und -gruppen zusammen. Nur so könne dieses gegenwärtige Defizit des Ausbildungsprozesses beseitigt werden.

ROCHLITZ (Dresden) verwies auf das Erfordernis, in diesem Zusammenhang auch dem Forschungsprozeß - in den verschiedenen Fachrichtungen - genauer zu untersuchen, welche Eigengesetzlichkeiten er besitze (wie auch der Bildungsprozeß), um dadurch die Dialektik

von Bildungs- und Forschungsprozeß wirkungsvoller gestalten zu können.

Zur Effektivierung der Hochschulausbildung sei, wie LERCHE (Dresden) betonte, stärker die Bewertung der Arbeit in Zeiteinheit - also der Leistung - und nicht nur der Arbeit der Studenten erforderlich. Der Weg, Bestenförderung und Talentförderung zu unterscheiden, könne hier weiterführen. Wir brauchen die Kenntnis der Talente der Studenten, ihrer spezifischen Fähigkeiten auf einzelnen Gebieten. Dazu könne in starkem Maße das jeweilige FDJ-Kollektiv beitragen. Es gelte, wirklich die Stärken jedes einzelnen zu erkennen. Dann müsse sich der Student dieser Stärke auch stellen. Dabei habe auch der Seminaregruppenberater ganz neue, andere Aufgaben. SCHULZ (Berlin) unterstrich ebenfalls die Rolle der FDJ, der hier der Seminaregruppenberater die Aufgaben nicht abnehmen dürfe, sondern das FDJ-Kollektiv befähigen müsse, dies zu tun. Auch WELLER (Leipzig) fragte, was denn die Studenten selbst für ihre Stärken und Vorzüge halten. Auch bewege ihn der Widerspruch, daß sich Medizinstudenten in ihren Stärken am wenigsten erkannt fühlen, obwohl bei ihnen Berufs- und Fachverbundenheit am intensivsten ausgebildet seien. Und LUUTZ (Leipzig) ergänzte, daß das Erkennen der Stärken der Studenten doch wohl keine Aufgabe sei, die vorrangig von außen gelöst werden könne, vielmehr müßten die Studenten ihre Stärken zunehmend selbst erkennen und artikulieren, um Förderung zu erfahren. Dabei müsse man sich als Student auch selbst durchsetzen.

DÖLL (Merseburg) meldet Widerspruch zu den vorgetragenen Forschungsergebnissen an. Nach den SIL-Befunden sind nur wenige Studenten in die Forschung einbezogen. Die Realität sehe allerdings anders aus. So sei an der TH Merseburg in der Diplomphase jeder Student ausnahmslos in die Forschung einbezogen. Das werde ihm allerdings offenbar nicht bewußt und damit - so gestehe er zu - würde der Hochschullehrer den Studenten auch zu wenig motivieren. Das gelte gleichermaßen für individuelle Förderung. Möglicherweise habe der Student eine ganz andere Vorstellung von individueller Förderung und erkenne deshalb viele individuelle Fördermaßnahmen nicht als solche an.

Abschließend sprach U. STARKE (Leipzig) - die Diskussion zusammenfassend - drei Aspekte der Individualisierung des Studiums an: Erstens die Fachrichtungsspezifität der Thematik. Während von den Musikstudenten sich nur 12 % nicht in ihren Stärken erkannt fühlen, sind es bei den Medizinern 80 %. Die Fachrichtungsspezifität ergebe sich allerdings nicht nur und nicht in erster Linie aus dem quantitativen Verhältnis Lehrkräfte - Student, sondern vielmehr aus dem qualitativen Niveau ihrer Kommunikation und Kooperation. Dabei unterstrich sie zweitens nochmals den positiven Effekt gemeinsamer Forschungsk Kooperation von Hochschullehrkräften und Studenten, anknüpfend an die von SCHULZ herausgearbeitete Einheit des Forschungs- und Bildungsprozesses. Und drittens - auf die objektiven Grenzen für Individualisierung im Studium durch Studienorganisation eingehend - forderte sie dazu auf, nicht zuerst die Grenzen zu sehen, sondern die Möglichkeiten für Individualisierung auch unter den gegenwärtigen objektiven Bedingungen voll auszuschreiten, was selbstverständlich ein gewisses Maß an Entscheidungs- und Risikobereitschaft seitens der Lehrenden wie auch der Studierenden auch bezüglich der Studienorganisation erfordert. Individualisierung des Studiums, Erkennen und Fördern studentischer Stärken, differenzierte Arbeit mit Studenten sei ohnehin nur als gemeinsames Anliegen von Hochschullehrkräften und Studenten realisierbar, bei starker Verantwortung der FDJ in diesem und für diesen Prozeß. Dort, wo individuelle Förderung den spezifischen Fähigkeiten und Interessen des Studenten nicht nachgibt, bleibe sie häufig weitgehend wirkungslos. Diesen Gedanken unterstrich auch E. MÜLLER (Leipzig) am Beispiel eines Experiments an der KMU Leipzig, Bereich Medizin. Hier werde seit reichlich einem Jahr eine speziell zusammengesetzte Seminargruppe besonders auf theoretischem Gebiet gefördert, um später einmal die wissenschaftliche Laufbahn einzuschlagen. Offenbar sei aber dieser Förderungsversuch nicht für alle Mitglieder der SG erfolgreich, da ein Teil der Studenten nach eigener Aussage seine speziellen Fähigkeiten nicht auf theoretischem Gebiet sieht.

Informiertheit als Voraussetzung für engagierte Tätigkeit im Studium und im Beruf

(Einführungsbeitrag zur Konferenz-Runde 3)

Wissenschaft und Praxis lassen sich im Studium vor allem unter zwei Aspekten betrachten: Die Orientierung auf den beruflichen Einsatz der Studenten

- a) durch ihre wissenschaftlich-produktive Tätigkeit im Studium und
- b) durch kooperative Beziehungen von Hochschulen und Wirtschaftsbereichen, angefangen bei der gemeinsamen Gestaltung von Vorpraktika, Forschungstätigkeit, Lehre (dazu gehören auch die Praktika) bis zur Vorbereitung und Betreuung der Studenten bzw. Absolventen in der beruflichen Einarbeitungszeit.

Im folgenden soll mit der Informiertheit der jungen Leute über ihren jeweils bevorstehenden Lebensabschnitt - Studium bzw. Beruf - eine der wichtigsten Voraussetzungen für ihre Leistungsbereitschaft im Studium und im Beruf dargestellt werden. Erst wenn sich die Persönlichkeit informiert hat, kann sie sich mit der geforderten Tätigkeit identifizieren, sich dafür begeistern, engagieren, kann sie (vielleicht mehr als gefordert) etwas leisten.

Bereite am Studienbeginn (SIL A) ermittelten wir mit der Informiertheit der Studienbewerber über das künftige Fach eine entscheidende Determinante für den weiteren Studienverlauf. Wir stellten fest: Wer sich vor Studienbeginn bereits mit fachlichen Fragen beschäftigt hatte, wer auf dem jeweiligen Gebiet bereits vor dem Studium tätig war, erweist sich fachverbundener und fachlich engagierter als derjenige, der dazu keine Gelegenheit oder Lust hatte.

Seit 1982 müssen Studienbewerber vieler Studienrichtungen einen beruflichen Abschluß besitzen oder ein Vorpraktikum absolvieren. SIL-Ergebnisse zeigen, daß dieses Vorpraktikum offenbar von Betrieben und Einrichtungen mitunter noch zu wenig als Teil der Erziehung und Ausbildung verstanden wird und daß viele Möglichkeiten der Information über und der Vorbereitung auf den künftigen Beruf verschenkt werden. Als ein extremes Beispiel dafür bezeichnen wir die relativ hohe Zahl desinteressierter Studienanfänger vor allem in einigen

Studienrichtungen der Wirtschafts- bzw. Technikwissenschaften und der Lehrerausbildung. Verwiesen sei darauf, daß in den ersten Wochen nach der Immatrikulation bereits 23 % der Ökonomie- oder 16 % der Lehrerstudenten nicht wieder das gewählte Fach studieren wollten (jeweils Pos. 5+6). Hier liegt ein ernstzunehmendes Problem der Studienvorbereitung und der Zulassung, was sich auf den gesamten Studienverlauf ungünstig auswirkt. So bleibt bei vielen widerwillig umgelenkten Studenten oder bei einem Teil der sogenannten Selbstumlenker (wollten eigentlich ein anderes Fach studieren) eine ablehnende Studienfacheinstellung während des Studiums bestehen und wirkt sich negativ auf das fachliche Engagement aus. Der Studienleistung nach gehören diese Studenten mehr zur leistungsschwachen Gruppe (vgl. Tabelle 1).

Zu einem anderen Aspekt der Informiertheit im bzw. über das Studium: Als problematisch erweist sich, daß viele Studenten, gerade in den unteren Studienjahren, wenig oder gar nicht über Formen des wissenschaftlich-produktiven Studiums informiert sind, die an ihren Einrichtungen bestehen. Das betraf am Ende des 3. Studienjahres (SIL C) hinsichtlich der Teilnahme an der Leistungsschau 23 %, der Mitarbeit in einem Studentenzirkel 35 %, der Teilnahme-möglichkeit an einem Forschungs- bzw. Oberseminar 45 % und der Teilnahme an einer zentralen Ausschreibung des MHP und des Zentralrats der FDJ 78 % der Studenten, die nicht informiert waren.

In einer der SIL angelagerten Forschung, der Nachwuchskaderstudie Leitung (NWK-Studie), deuten sich ähnliche Mängel in der Informationstätigkeit auch auf dem Gebiet der Begabtenförderung an. Es handelt sich bei den Teilnehmern am Nachwuchskaderstudium Leitung um leistungsstarke, fachlich und politisch engagierte Studenten, die für eine Leitertätigkeit auf höherer Ebene während des Direktstudiums und in einem danach folgenden postgradualen Studium qualifiziert werden sollen.

Tabelle 1: Umgelenkte Studienbewerber¹ und ihre Fachverbundenheit bzw. Studienleistung im 3. Studienjahr (SIL C)

Mit meinem Studienfach fühle ich mich fest verbunden.

Das trifft zu

- 1 vollkommen
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 überhaupt nicht

%	1	(1+2)	\bar{x}
Erstbewerber	23	(64)	2,3
Selbststumenker	2	(22)	3,6
positiv Umgelenkte	12	(42)	2,8
negativ Umgelenkte	3	(21)	3,6

Studienleistung (Zensurendurchschnitt)

%	bis 1,6	1,7-2,2	2,3-2,9
Erstbewerber	10	37 (47)	42
Selbststumenker	4	21 (25)	51
positiv Umgelenkte	9	26 (35)	50
negativ Umgelenkte	2	19 (21)	60

¹ (reale) Erstbewerber 74 % / Umgelenkte 26 %, davon Selbststumenker 7 %, positiv Umgelenkte 14 %, negativ Umgelenkte 5 %

Ein (männlicher) Student (Matrikel 1984 / Berlin) markiert die Situation in einem Satz:

"Wir haben mehr oder weniger alle erst so richtig erfahren, was hier passieren soll, als wir uns schon entschieden hatten.... Ich finde, bevor man jemandem eine Entscheidung abverlangt, müßte man ihm genauer erklären, worum es geht. ...man müßte mit ihm vorher sprechen..."

Ein anderer (männlicher) Student (Matrikel 1984 / Berlin) stellt seine Erfahrungen hinsichtlich der Beratung und Information auf diese Begabtenförderung folgendermaßen dar:

"Es ging Ende des 1. Studienjahres mal ein Zettel rum ... Wer mal so generell Interesse hätte, wissenschaftlich zu arbeiten, irgendmal was Spezielles zu machen, der sollte sich eintragen. Und keiner wußte so richtig was ... Da haben sich ein paar Leute einfach erst mal eingeschrieben. Glücklicherweise hatte ich einen Bekannten zwei Studienjahre weiter als wir, mit dem ich in der FDJ zusammengearbeitet hatte, der machte auch dieses NWK-Studium ... Deshalb wußte ich, daß es so etwas gibt ..."

Ich betone nochmals, es handelt sich hierbei um die Aussagen von zwei sehr aktiven jungen Männern mit klaren fachlichen und beruflichen Orientierungen.

Reserven in der Informationstätigkeit stellen wir auch bei der Durchführung von Berufspraktika im Studium fest. Es wird oft noch versäumt, in diesem Teil der Ausbildung die Fähigkeit bei Studenten zu vervollkommen, theoretische Kenntnisse in praktische Lösungen umzusetzen sowie berufliche Anforderungen darzustellen. So erklären am Studienende (SIL D) 58 % der Studenten, daß ihnen im Praktikum anspruchsvolle berufsspezifische Aufgaben übertragen worden waren und 45 %, daß sie erworbene theoretische Kenntnisse im Praktikum gut nutzen konnten (jeweils Pos. 1+2 im 6stufigen Antwortmodell). Wenn nur 33 % der Studenten feststellen, daß die Betreuung durch die Hochschule während des Praktikums gut war und 38 % ihre Praktikumsleistungen durch die Hochschule anerkannt empfanden, wird ein altes Problem deutlich: Wie bereits beim Vorpraktikum, so macht sich auch beim Berufspraktikum die ungenügende Kooperation zwischen Wirtschaftseinheit und Hochschuleinrichtung bemerkbar. Kritisch ist die Praktikumsituation vor allem für Ökonostudenten. Dabei haben diese Studenten sehr hohe Erwartungen. 78 % von ihnen (SIL D / Wiwi / Pos. 1+2) betrachten das Praktikum als einen wichtigen Teil der Ausbildung (vgl. auch den nachfolgenden Beitrag von BATHKE).

Entsprechend diesem Trend sind die Ergebnisse zur Informiertheit der Studenten bzw. Absolventen über ihre künftige Berufstätigkeit (SIL D): Am Ende des Studiums - für die meisten Studenten etwa 6 bis 12 Monate nach der Arbeitsstellenvermittlung - ist der Informiertheitsgrad über den künftigen Lebensabschnitt bei den Absolventen insgesamt unbefriedigend. Nur knapp die Hälfte (Pos. 1+2 48 %) ist über ihre konkreten Arbeitsaufgaben informiert. 45 % meinen, ihre berufliche Perspektive zu kennen, und nur 38 % sind

Über die für sie geltenden arbeitsrechtlichen Bestimmungen ausreichend informiert (Pos. 1+2). Diese Ergebnisse sind deshalb zu überdenken, da etwa 10 Wochen nach dieser SIL-D-Datenerhebung für diese Absolventen die Berufstätigkeit begann.

Mit Beginn der Berufstätigkeit als Leiter eingesetzte Absolventen sind kaum besser über ihre Arbeitsaufgaben informiert als ihre nicht als Leiter eingesetzten ehemaligen Kommilitonen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Informiertheit über die Arbeitsaufgaben als Absolvent (SIL D)

Wie gut sind Sie über die konkrete Arbeitsaufgabe informiert?

Darüber bin ich

1 sehr gut informiert

2

3

4

5

6 überhaupt nicht informiert

%	1	(1+2)	\bar{x}
SIL D gesamt	15	(48)	2,9
männlich	15	(50)	2,9
weiblich	15	(46)	2,9
<u>Mit Beginn der Berufstätigkeit eingesetzt als <u>Leiter</u></u>			
eines Kollektivs	16	(54)	2,7
mit weiteren unterstellten Leitern	21	(59)	2,6
kein Leiter	18	(52)	2,7

Allerdings müssen wir bekennen, daß unter den als Leiter Tätigen auch leistungsschwache und im Studium wenig engagierte ehemalige Studenten zu finden sind (vgl. SCHMIDT 1989), wie übrigens auch ein Teil der Nachwuchswissenschaftler (Forschungsstudenten, befristete und unbefristete Assistenten, Industrieforscher) sich im

Studium nicht oder wenig wissenschaftlich engagiert hatte. 24 % von ihnen haben zum Beispiel im Studium kaum bzw. nicht geforscht.

Zwischen Informiertheit und eigenem Bemühen nach Information, d.h. der selbständigen Stärkung der Informiertheit, besteht eine Wechselbeziehung. Wer erwartet, Informationen zu erhalten, der wird über eine schwache Informiertheit verfügen. Auch bei der Informiertheit taucht wieder der von uns oft beschriebene vielseitig und vielzeitig aktive Student auf. Wir erkennen einen Zusammenhang zwischen Studientätigkeit und Informiertheit (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Informiertheit über die Arbeitsaufgabe als Absolvent (SIL D)

Wie gut sind Sie über die konkrete Arbeitsaufgabe informiert?

Darüber bin ich

1 sehr gut informiert

2

3

4

5

6 überhaupt nicht informiert

%	1	(1+2)	\bar{x}
<u>Notendurchschnitt in Hauptprüfungen</u>			
1,0	18	(57)	2,7
bis 1,6	20	(51)	2,7
2,2 bis 2,9	14	(43)	2,9
über 2,9	12	(39)	3,2
<u>Förderung durch Lehrende im Studium</u> (Typ 4943)			
stark	34	(61)	2,3
überhaupt nicht	14	(44)	3,0
<u>Berufsverbundenheit von Studien-</u> <u>beginn bis -ende (Typ 4925)</u>			
immer stark verbunden	31	(66)	2,4
immer wenig verbunden	8	(29)	3,3

Leistungstarke, politisch und fachlich engagierte, fach- und berufsverbundene Studenten, die häufig auch die fachliche Zusammenarbeit mit Lehrenden suchen bzw. von Lehrenden zur Forschungsarbeit herangezogen werden aufgrund ihrer fachlichen Leistungen, fühlen sich informierter als weniger aktive und leistungsschwächere Kommilitonen. Das gilt auch für die Informiertheit über die berufliche Tätigkeit als Absolvent.

Verantwortung für die Informiertheit über fachliche Tätigkeitsanforderungen im Studium und im Beruf tragen aber nicht nur die Studienbewerber, Studienanfänger, Studenten und Absolventen, sondern die Lehrenden in der Schule, Berufsausbildung, an der Hochschule bzw. Universität sowie die Leiter in der Wirtschaft. Eine Ursache für mitunter unzureichende Informiertheit der jungen Leute ist, daß Wissenschaft und Wirtschaft sich im Studienalltag einander mehr gegenüberstehen als miteinander verbunden sind. Dabei kann sich eine enge Kooperation von Sektionen und Betrieben günstig auf die Informationsvermittlung, auf die Informiertheit der Studenten als Voraussetzung für die Entwicklung ihrer Tätigkeitsbereitschaft, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten für Studium und Beruf auswirken. So kann der Student vor allem in den letzten Semestern mit seiner wissenschaftlichen Tätigkeit - z.B. für die Diplomarbeit - auch Aufgaben des künftigen Einsatzbetriebes lösen helfen. Damit verbunden ist das geforderte Informiertwerden bzw. Sich-Informieren des Studenten bzw. Absolventen.

Quelle:

Schmidt, H.: Die Bereitschaft bei Studenten und Absolventen von Hochschulen zur Übernahme von Leitungsfunktionen. Diss. A, MLU Halle 1989

Praktikum und Diplomarbeit aus der Sicht von Studium und Beruf

Die mit den größeren Praktika und der Diplomarbeit verbundenen Aktivitäten der Studenten sind konzentrierter Ausdruck wissenschaftlich-produktiver Tätigkeit im letzten Studienabschnitt. Beide sind wesentliche Bestandteile des Ausbildungsprozesses. Im Urteil der Studenten über ihren Ausbildungsprozeß bilden die Praktika und die Diplomarbeit einen zentralen Bezugspunkt. Die mit Praktika und Diplomarbeit verbundenen Aufgabenstellungen, deren produktive (objektivierte) Ergebnisse, bieten unter bestimmten Bedingungen und Voraussetzungen aus persönlichkeits-theoretischer Sicht gute, einmalige und spezifische Möglichkeiten für die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung. Das bestätigt die SIL mit Nachdruck. Einige Ergebnisse sollen die Problemfelder markieren:

1. Praktika sind einerseits ein wichtiges Prüffeld für den Ausbildungsprozeß an der Hochschule, weil das angeeignete Wissen und Können unter praxianahen Tätigkeitsbedingungen angewendet wird. Andererseits sind die Praktikumerfahrungen für den weiteren Ausbildungsprozeß zu nutzen, vor allem für die theoretische Verallgemeinerung. Die nachweisbaren positiven Entwicklungsschübe hängen damit zusammen, daß die größeren beruflichen Praktika von den Studenten positiv bewertet werden. Das zeigt sich u.a. daran, daß über drei Viertel der Studenten mit Interesse und selbständig berufsspezifische Aufgaben bearbeitet haben, die von 52 % als anspruchsvoll charakterisiert werden (vgl. Tabelle 1). Eine volle Einbindung in den Arbeitsprozeß und eine entsprechend gute Betreuung durch den Praktikumsbetrieb bestätigen zwei Drittel der Studenten. Damit ist verbunden, daß sich 56 % in starkem Maße (Pos. 1+2) in ihrem allgemeinen Berufsziel bestärkt sehen.

Zum Vergleich: Durch die extrem positiv bewertete Lehrveranstaltung im 1. Studienjahr fühlten sich 45 % der Studenten für den späteren Beruf begeistert, d.h. von den großen Praktika in der letzten Studienphase gehen im Durchschnitt stärkere Impulse für das allgemeine Berufsziel aus als von den bestbewerteten Lehrveranstaltungen an der Hochschule. In dieser stimulierenden Funktion des Praktikums für den späteren Beruf missen besondere Potenzen gesehen und genutzt werden.

Tabelle 1: Aussagen zum Praktikum (Rangreihe nach \bar{x} , S. 10 D)

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zu?
Beziehen Sie sich bei der Beantwortung immer auf Ihr
längstes Berufspraktikum!
Antworten Sie jeweils mit:

Das trifft zu

1 vollkommen

...

6 überhaupt nicht

Rang	%	Pos.	1	(1+2)	(4 bis 6)	\bar{x}
1.						
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						

2. Gleichzeitig muß beachtet werden, daß sich nur ca. ein Viertel der Studenten durch die Gesamtausbildung an der Hochschule gut auf das Praktikum vorbereitet fühlt. Zwei Drittel sehen sich durch die Hochschule unzureichend betreut und finden ihre Praktikumsleistungen zu wenig berücksichtigt. Insgesamt deuten die Ergebnisse auf Reserven in der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praktikumsbetrieb.

3. Die Aussagen der Studenten verschiedener Fachrichtungen unterscheiden sich beträchtlich. Positive Aussagen konzentrieren sich bei den Lehrer- und Landwirtschaftsstudenten und ausgesprochen kritische bei den Studenten wirtschaftswissenschaftlicher, z.T. auch technischer und naturwissenschaftlicher Fachrichtungen. Das betrifft vor allem die Einbindung in den Arbeitsprozeß, die Übertragung anspruchsvoller Aufgaben, die Anerkennung der Praktikumsleistungen durch die Hochschule und eine aus den aufgeführten Aspekten resultierende unterschiedliche Verstärkung im allgemeinen Berufsziel (vgl. Tabelle 2).

4. In der SII-Auswertung werden immer wieder motivationale und leistungsbezogene Defizite weiblicher Studenten deutlich, die sich z. T. im Studium herausbilden und verstärken. Eine Hauptursache dafür liegt in realen Tätigkeitsdefiziten während des Studiums. Besonders in den großen Praktika technischer und landwirtschaftlicher Studienrichtungen werden Studentinnen (nach Aussagen der Befragten) seltener voll in den Arbeitsprozeß der Praktikumsbetriebe einbezogen und erhalten weniger anspruchsvolle Aufgaben.

5. Die Urteile der Studenten werden selbstverständlich von ihren Subjektpositionen und von entscheidenden Praktikums- und Studienbedingungen beeinflusst. Die Wirkungstendenzen des Praktikums hängen vom Niveau der Fähigkeitsentwicklung, von den wissenschaftlich-produktiven Einstellungen und realisierten Tätigkeiten, vor allem den berufsbezogenen Orientierungen sowie kommunikativen und gegenständlichen Kontakten mit Lehrkräften und den sich daraus ergebenden Einstellungen ab. Die Wirkungen des Praktikums stehen also deutlich im Zusammenhang mit den "Eingangspositionen" der Studenten und den bisherigen Beziehungen zu den Lehrkräften. Am Beispiel des Praktikums werden erstens die günstigen Möglichkeiten zur Stimulierung der leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung mit Blick auf

Tabelle 2: Aussagen zum Praktikum nach Fachrichtung (SIL D, \bar{x})

AM: Pos. 1 bis 6

	Tech.	Med.	Leh.	Wiwi	Lawi	Nawi
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
1. Ich war an der Praktikumsaufgabe interessiert.	2,1	1,7	1,7	2,3	1,8	2,3
2. Ich habe weitgehend selbstständig gearbeitet.	1,9	2,6	1,8	2,1	2,3	1,9
3. Die Betreuung durch den Betrieb war gut.	2,5	2,3	2,0	2,6	2,3	2,5
4. Ich war in den Arbeitsprozeß des Praktikumsbetriebes voll eingebunden.	3,1	2,1	1,6	3,2	2,0	2,9
5. Im Praktikum wurden mir anspruchsvolle berufsspezifische Aufgaben übertragen.	2,5	2,7	1,9	3,3	2,5	2,7
6. Meinen gesellschaftspolitischen Auftrag habe ich gut erfüllt.	2,6	2,9	2,3	2,6	2,5	2,6
7. Das Praktikum bestärkte mich in meinem allgemeinen Berufsziel.	3,1	1,9	2,6	3,3	2,2	3,7
8. Die bisher im Studium erworbenen theoretischen Kenntnisse konnte ich gut nutzen.	3,0	2,7	2,7	3,6	2,7	3,2
9. Die Praktikumserfahrungen verstärkten mein Interesse für theoretische Fragen.	3,2	2,6	3,0	3,5	2,6	3,6
10. Meine Praktikumserfahrungen halfen mir, die Anforderungen des Studiums besser zu bewältigen.	3,4	2,6	3,1	3,4	2,6	3,9
11. Die Betreuung durch die Hochschule war gut.	3,4	3,8	3,0	3,2	3,2	3,2
12. Meine Leistungen im Praktikum fanden an der Hochschule Anerkennung.	2,8	4,6	3,2	2,9	3,3	3,2
13. Die Ausbildung an der Hochschule insgesamt hat mich gut auf das Praktikum vorbereitet.	3,4	3,4	3,1	3,7	3,0	3,2
14. Ich lernte die fortgeschrittenste Praxis auf meinem Fachgebiet kennen.	3,6	3,5	2,9	3,9	3,3	4,1

die spätere berufliche Tätigkeit deutlich, zweitens die negativen Wirkungen schlecht gestalteter Praktikumsbedingungen, vor allem einer unzureichenden qualitativen Einbeziehung in den konkreten Arbeitsprozeß des Praktikumsbetriebes und einer weniger intensiven Kommunikation mit theoretisch wie praktisch kompetenten Fachvertretern. Drittens zeigen sich gut Bindungseffekte, eine Art Selbstinduktion der fach- und zunehmend der berufsverbundenen Studenten, meist Studenten, die sich im bisherigen Studienprozeß bereits wissenschaftlich-produktiven Aufgaben gestellt haben, nicht zuletzt in enger Zusammenarbeit und Kommunikation mit Lehrkräften. Die Ergebnisse lenken mit Nachdruck darauf, den theoretisch fundierten Praxisbezug der Ausbildung an der Hochschule zu verbessern. Dazu ist die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Praktikumseinrichtungen weiter inhaltlich auszugestalten. Dabei geht es sowohl um Anregungen für eine praxisbezogenere theoretische Ausbildung, um eine wirksamere Nutzung theoretischer Erkenntnisse für Praxislösungen als auch um die theoretische Verallgemeinerung praktischer Erfahrungen. Von Seiten der Hochschule muß dazu unbedingt stärker die Betreuung der Studenten im Praktikum genutzt werden. Noch zu selten finden oder nehmen sich Hochschullehrkräfte, vor allem der theoretischen Disziplinen, Zeit, Studenten im Praktikum aufzusuchen, zu betreuen. Zu wenig wird berücksichtigt, daß Praktikum Ausbildung ist, mit hohen Potenzen für eine leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung.

Im Vergleich zum Praktikum schätzen die Studenten ihre allgemeine wie theoretische Vorbereitung auf die Diplomarbeit weit positiver ein. 52 % aller Diplomarbeiten bauen auf thematisch ähnlichen Vorarbeiten auf. Entsprechend hoch ist der Anteil der Studenten, die ihre fachliche Vorbereitung als sehr gut bzw. gut einschätzen (48 %). Unter den Studenten, die regelmäßig an organisierten Formen wissenschaftlich-produktiver Tätigkeit teilgenommen haben, liegt der Anteil sich gut vorbereitet fühlender Studenten bei 63 %. Die zur Bearbeitung des Themas zur Verfügung stehende Zeit differiert sehr stark, sowohl zwischen verschiedenen Fachrichtungen, aber auch z.T. zwischen Sektionen der gleichen Fachrichtungen.

Insgesamt hatten an Zeit zur Verfügung:

bis 3 Monate 11 % der Studenten (Wiwi 43 %),

bis 6 Monate 32 % der Studenten (Technik 84 %),

bis 9 Monate 9 % der Studenten (Nawi 48 %),

bis zu einem Jahr 12 % der Studenten (Nawi 42 %),

mehr als ein Jahr 36 % der Studenten (Medizin 86 %, Lehrer 76 %).

Positiv einzuschätzen ist die Tatsache, daß die Hälfte aller Diplomarbeiten mit einem Praxispartner realisiert wurde (Wiwi 79 %, Lehrer 40 %). Dem steht jedoch gegenüber, daß durchschnittlich nur jeder dritte Student durch das behandelte Thema eine gute Vorbereitung auf die berufliche Praxis sieht. Für über 50 % der Studenten ist die berufliche Relevanz kaum oder gar nicht gegeben. Die Analyse von Betreuungsaspekten deckt einerseits die großen Möglichkeiten auf, die sich aus einem unmittelbaren inhaltlich begründeten Kontakt zwischen Lehrkräften und Studenten für den Bildungs- und Erziehungsprozeß an einer Hochschule ergeben. Die Ergebnisse weisen darauf hin, daß zwar viele Hochschullehrer Diplomanden betreuen, aber ein Teil dieser profilierten Lehrkräfte kein ausreichendes Maß an Konsultationen sichert. Damit werden zweifellos hervorragende inhaltliche Anregungsmöglichkeiten unzureichend genutzt, der Meinungsstreit zu wenig demonstriert.

Die Tendenzen der Betreuungspraxis werfen gerade im Zusammenhang mit einem wissenschaftlich-produktiven Studium grundlegende Fragen der Kommunikation zwischen Lehrkräften und Studenten auf:

Einerseits zeichnet sich ein wissenschaftlich-produktives Studium durch eine größere Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Studenten mit Bezug zur Produktion von wissenschaftlichen Ergebnissen vor allem in der Diplomphase aus. Damit ist jedoch andererseits verbunden, daß die wissenschaftliche Kommunikation mit Sachverständigen, mit dem Betreuer an Bedeutung gewinnt. Ohne die Diskussion, den Disput um Ergebnisse und Teilergebnisse, entwickelt sich der wissenschaftliche Erkenntnisprozeß nicht in der notwendigen Dynamik, bleiben hohe Leistungen, Spitzenleistungen unerreicht, vor allem, wenn sich Zeitmangel bei der Erarbeitung der Diplomarbeit und Kommunikationsdefizite bündeln. Eine individuell optimale Anforderungsgestaltung, eine individuelle Förderung bedarf der engen Kommunikation, aus der sich letztlich ein differenziertes Kennen, Fordern und Fördern ergibt.

Was fördert und was hindert studentische Forschung?

Die Förderung individueller und kollektiver Kreativität ist eine notwendige Bedingung für die Erhöhung volkswirtschaftlicher Leistungsfähigkeit. Eine wesentliche Möglichkeit, das schon in der Ausbildung zu realisieren, ist die frühzeitige Einbeziehung der Studenten in die Forschung. Die Ergebnisse der SLL zeigen, daß es hierbei noch zahlreiche Probleme gibt. So nimmt z.B. das Interesse der Studenten an der Mitarbeit in wissenschaftlichen Studentenzirkeln vom Beginn des 2. Studienjahres bis zum Ende des Studiums ab. Über die Hälfte der befragten Studenten hat an solchen Betätigungsformen überhaupt kein Interesse. Insgesamt muß die Teilnahme an dieser Art der Forschung als gering eingeschätzt werden (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Teilnahme von Studenten an der Arbeit wissenschaftlicher Studentenzirkel nach Studienjahren

%	Teilnahme		
	ja	nein, würde aber gern	nein, möchte auch nicht
Zeitpunkt:			
Beginn 2. Studienjahr (n = 3408)	8	36	56
Ende 3. Studienjahr (n = 2493)	19	27	54
Ende des Studiums (n = 2233)	13	22	65

Die Resultate waren für uns Anlaß, den Ursachen für diesen Zustand nachzugehen. Wir analysierten Bedingungen für studentische Forschung am Beispiel der Einbeziehung von Studenten in die Arbeit von Wissenschaftsbereichen in ausgewählten Sektionen und Hochschulen. (Die Untersuchung wurde im Frühjahr 1988 an vier technischen und zwei agrarwissenschaftlichen Sektionen in 3 Universitäten und einer Hochschule durchgeführt. Hauptuntersuchungsmethode war das

nichtstandardisierte Interview mit Vertretern des Lenrkörpers sowie FDJ-Leitungen der Hochschulen und Sektionen.)

Problematisch erscheint, daß selbst fachlich Überdurchschnittlich motivierte Studenten sich nicht häufiger an wissenschaftlichen Studentenzirkeln beteiligen und auch nicht stärker andere Formen wissenschaftlich-produktiver Betätigung nutzen. So zeigte die diesbezügliche Auswertung von SIL C, daß auch Studenten mit hohen fachlichen Leistungsansprüchen die ihnen gebotenen Möglichkeiten wissenschaftlich-produktiver Betätigung nur gering ausschöpfen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Teilnahme von Studenten mit hohen fachlichen Leistungsansprüchen an Formen wissenschaftlich-produktiver Betätigung (SIL C)

%	Teilnahme	
	regelmäßig	unregelmäßig
wissenschaftlicher Studentenzirkel	15	9
wissenschaftliches Jugendobjekt	20	12
SRKB	3	3
Leistungsschau der Studenten und jungen Wissenschaftler	5	15
Forschungsseminar/ Oberseminar	17	7

1 Diese Studenten nehmen sich stark vor, im Studium in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches zu leisten sowie später ein guter Fachmann zu werden (jeweils Zusammenfassung der Positionen 1+2, sehr stark und stark), n = 350.

Zu einigen wichtigen Ergebnissen:

Es wurde deutlich, daß hohes Forschungsengagement der Studenten an zwei Bedingungen geknüpft ist, zum einen an das fachliche Interesse der Studenten und an das Interesse der Lehrenden, fachlich motivierte Studenten für ihre Forschungsarbeit zu gewinnen. Beide Faktoren müssen verknüpft sein, sonst ist bestenfalls eine formale

Einbeziehung in die Forschung möglich. Damit ist zugleich gesagt, Engagement der Studenten für die Forschung bleibt nur erhalten bzw. wird verstärkt, wenn sie spüren, daß sie gemeinsam mit Hochschullehrern und Wissenschaftlern um die Lösung fachlicher Probleme ringen. Das Engagement nimmt hingegen ab, wenn die Studenten erfahren, daß Aufgaben nur formalen Charakter tragen und weit und breit kein Hochschullehrer zu sehen ist, der sich für den Fortgang ihrer Arbeit interessiert.

In der Art und Weise der Einbeziehung von Studenten in die Forschung müssen Leistungsmaßstäbe wirksam werden, die produktives und kreatives Verhalten fördern. So zeigte sich, daß Wettbewerbssituationen in bezug auf die Auswahl von Studenten für die Forschung Leistungswillen und -engagement der Studenten positiv beeinflussen. Dies wurde z.B. dann realisiert, wenn die Studenten sich Themen aus einem Katalog der Sektion auswählen konnten. Bei mehreren Anwärtern für ein Thema bzw. einen bestimmten Wissenschaftsbereich kann der Bereichsleiter unter den Kandidaten auswählen. Kriterien sind hierbei fachliche Vorkenntnisse und individuelle Aktivitäten auf diesem oder angrenzenden Gebieten. In dem Zusammenhang zeigt sich auch, welche Wissenschaftsbereiche bzw. Hochschullehrer von fachlich engagierten Studenten Jahr für Jahr "gemieden", welche bevorzugt werden. Das liefert der Sektionsleitung wiederum Anhaltspunkte für die Einschätzung der fachlichen Attraktivität bestimmter Forschungen sowie der persönlichen Ausstrahlung von Hochschullehrern. Überall dort, wo Studenten vorwiegend aus der Sicht quantitativer Plankennziffern für die Forschung auf Wissenschaftsbereiche "aufgeteilt" werden, waren eher Tendenzen formaler Aufgabenerfüllung sichtbar. So erlebten wir Beispiele der seminargruppenweisen Zuordnung zu Wissenschaftsbereichen vom 1. Studientag an. Spezifische Interessen und Fähigkeiten von Studenten werden durch diese formale Zuordnung nur beschränkt berücksichtigt. Allerdings wird so der Anschein erweckt, daß dadurch eine stabile Plangröße für studentische Forschungskapazität gesichert ist.

Als neuralgische Punkte bei der Erhöhung studentischen Forschungsengagements erwiesen sich organisatorische und materiell-technische Bedingungen des Studiums und der Forschung an den Sektionen. Probleme im Zusammenhang mit dem Wohnen und selbständigen Arbeiten im

Wohnheim sind hierbei an erster Stelle zu nennen. Die GOL-Leitung einer Hochschule beschrieb die Situation folgendermaßen:

"Der Normalfall ist, daß nach jedem Semester im Heim umgezogen werden muß. ... Das Wohnrecht für Diplomanden fiel weg. ... Ausziehen müssen die Studenten zu Betriebspraktika, zur Lehrveranstaltungs-freien Zeit, in der Diplomphase und in der Sommerpause. Darin sind nicht die Um- und Auszüge zu diversen Arbeitseinsätzen und zu übrigen Veranstaltungen enthalten. ... Prekäre Situationen entstehen insbesondere dann, wenn Leute aus dem Wohnheim müssen und für den Bereich nicht zur Verfügung stehen. Kalkulationen aus Forschungsverträgen mit Praxispartnern gehen dann nicht mehr auf, weil es an Forschungskapazität fehlt. ... Wir machen uns vor den Studenten unglaublich, wenn wir einerseits hohes Forschungsengagement fordern, andererseits aber ihnen zeitlich gar keine Chance zur Realisierung dieser Forderung lassen."

Sicherlich besteht diese Situation nicht an allen Universitäten und Hochschulen. Dennoch markiert sie einen Trend, der als eine Ursache für geringes Forschungsengagement nicht außer acht gelassen werden sollte.

Weiterhin zeigte sich an allen untersuchten Einrichtungen, daß die Schere zwischen materiell-technischer Ausstattung der Sektionen und denen der Praxispartner oft gravierend ist. Ganz abgesehen von den immer schwieriger werdenden Arbeitsbedingungen der Wissenschaftler an den Hochschulen, werten die Studenten dieses als mangelndes gesellschaftliches Ansehen der Hochschulforschung in der Gesellschaft. Dies hat nach unseren Erkenntnissen u.a. zur Folge, daß leistungsstarke und fachlich engagierte Studenten sich zunehmend gegen eine wissenschaftliche Laufbahn entscheiden.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, daß die Erhöhung studentischen Forschungsengagements von einer Vielzahl unterschiedlicher Bedingungen und Faktoren abhängig ist. Äußere und innere Bedingungen sind hierbei stark miteinander verflochten. Unserer Einschätzung nach sind folgende Sachverhalte künftig zu beachten:

1. die Förderung individueller fachlicher Interessen vor dem Studium,
2. die Schaffung gemeinsamer Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Hochschullehrern und Studenten im Studium sowie
3. die Realisierung größerer Entscheidungsbefugnisse der Hochschulen, Hochschullehrer und FDJ-Leitungen bei der Gewährung "normaler" Arbeitsbedingungen für die Studenten, insbesondere was die Wohnbedingungen betrifft.

Aspekte der Tätigkeitsstruktur von Chemiestudenten im Hinblick auf die Berufstätigkeit

Wie effektiv das Studium tatsächlich gewesen ist, wie gut es die Studenten auf ihren weiteren Weg vorbereitet hat, kann sich eigentlich erst bei der Bewährung im Beruf zeigen. Die sozialen Effekte des Studiums werden letztlich darin deutlich werden, inwieweit die Absolventen in ihrer beruflichen Tätigkeit und den damit verbundenen sozialen Beziehungen den gesellschaftlichen Erfordernissen entsprechen und in ihrem Studium die Befähigung dazu erworben haben. Praktizierten sie bereits im Studium selbständige wissenschaftliche Arbeit, haben sie kommunikative Fähigkeiten trainiert und ist ihnen ein wissenschaftlicher Arbeitsstil bis zu einem gewissen Grad bereits Gewohnheit geworden, so werden sie den Übergang in die Praxis gut bewältigen können. Die SIL-D-Ergebnisse belegen, daß es im Hinblick auf den Ausprägungsgrad wissenschaftlich-produktiven Studierens seit dem dritten Studienjahr bei den Chemiestudenten der TH "Carl Schorlemmer" Leuna-Merseburg positive Entwicklungen gegeben hat. Hinsichtlich solcher fachübergreifenden Leistungskriterien wie Probleme erkennen, praktische Konsequenzen von theoretischen Sachverhalten ziehen, fachliches Wissen selbständig vertiefen und wissenschaftliche Arbeitsmethoden anwenden, beurteilen am Ende des Studiums deutlich mehr Studenten positiver. Nur gering gewachsen ist dagegen der Anteil von Studenten, die sich gern mit Problemen des Studienfaches über das verlangte Pensum hinaus beschäftigen, und zwar von 21 % (Pos. 1+2) auf 29 %. Eine ähnliche Tendenz trifft auf die Anzahl von Studenten zu, die sich außerhalb organisierter Formen mit wissenschaftlichen Problemen befaßt haben, aber hier gaben immerhin 23 % an, dies ständig getan zu haben, und weitere 38 % der Befragten realisierten das hin und wieder.

Viele Studenten schätzten am Ende ihres Studiums die Diplomphase als besonders positiv ein, weil sie ihnen Möglichkeiten bot, zusammenhängend zu arbeiten und auch kontinuierlich das Labor zu nutzen. Mit nur geringen Abstrichen bekundeten die Befragten, daß sie ihre Diplomarbeit mit Interesse bearbeitet haben, daß die Themen

wissenschaftlich anspruchsvoll waren und ihre Bewältigung die ganze Anstrengung der Studenten erforderte. Allerdings geben nur 17 % der Studenten an, daß ihre Diplomarbeit einen Bezug zur Berufsvorbereitung hatte. Das scheint vielen aber kein Problem zu sein, denn nur für 30 % der Befragten ist es einschränkungslos wichtig, daß ihre Tätigkeit der studierten Fachrichtung entspricht. Die Betreuung in der Diplomphase wird sehr positiv gewertet. 53 % der Chemiestudenten hatten wöchentliche Konsultationen, und die meisten schätzten den Betreuer als fachlich kompetent ein, bescheinigten ihm ein hohes geistig-kulturelles Niveau und fühlten sich in dieser Zusammenarbeit als Partner geachtet.

Die Entwicklung der Kontakte zwischen Lehrkräften und Studenten zeigt generell einen positiven Trend an. SIL-D-Ergebnisse lassen dabei den Schluß zu, daß durch den engen Kontakt der Studenten in der Diplomphase zu einer Lehrkraft die Einstellung zum gesamten Lehrkraft-Student-Verhältnis positiviert wird. Waren es im dritten Studienjahr 30 % der Merseburger Studenten, die nie mit einer Lehrkraft über fachliche Probleme über den Rahmen der Lehrveranstaltung hinaus gesprochen hatten, so sind es am Ende des Studiums nur noch 11 %.

Die Wertorientierungen der Chemiestudenten erweisen sich als relativ stabil. Auch bei Abschluß des Studiums stehen Familienleben, Kinder und eine interessante Arbeit an vorderster Stelle. Die schöpferische Lebensorientierung belegt einen mittleren Platz. Deutlich wichtiger ist den Studenten, daß sie beruflich ihre Leistungsfähigkeit beweisen können. Das ist für ca. drei Viertel aller Chemiker sehr bedeutsam (Pos. 1+2). Hier wird sich im Berufsleben zeigen, inwieweit durch hohe Anforderungen und anspruchsvolle Arbeitsaufgaben den Absolventen ihr ganzes Wissen und Können abverlangt wird, Schöpferium gefordert und gefördert ist und so dieser Faktor in den Lebenswert, beruflich die Leistungsfähigkeit zu beweisen, integriert werden kann. Der bei bisherigen Absolventenbefragungen deutlich gewordene zu geringe Anreiz zur selbständigen fachlichen Weiterbildung läßt sich nicht nur aus einem zu wenig wissenschaftlich-produktiv angelegten Studienprozeß erklären, sondern auch aus mangelnden Anforderungen im Beruf.

Generell gehen die Studenten ihren neuen Lebensabschnitt mit Optimismus und Elan an, wie die nachfolgenden Faktoren belegen: 79 % der Chemiker nehmen sich in starkem Maße vor, ihr Leistungsvermögen voll auszuschöpfen. Drei Viertel möchten im Arbeitskollektiv wegen fachlicher Leistung anerkannt werden und 66 % wollen sich aktiv für die Überwindung von Mängeln am Arbeitsplatz einsetzen. Da aber die meisten Befragten angeben, über ihre konkreten Arbeitsaufgaben, die beruflichen Anforderungen und möglichen Perspektiven eher mittelmäßig informiert zu sein, sind diese Aussagen nicht überzubewerten.

Bestimmte Grundtendenzen des Studienprozesses der Chemiestudenten setzen sich bei SII D fort, so die "Leistungsabstinenz". Nur 8 % der Studenten möchten eine Leitungsfunktion übernehmen (25 % Pos. 1+2), aber 35 % werden es nach ihren Angaben tun müssen. Verantwortung wahrzunehmen haben sich dagegen 54 % stark vorgenommen. Auch der Wille, in fachlicher Hinsicht Überdurchschnittliches zu leisten und ein über den Betrieb hinaus geachteter Fachmann zu werden, ist deutlich geringer ausgeprägt (Pos. 1 10 %, Pos. 1+2 30 % / Pos. 1 12 %, Pos. 1+2 27 %). Hervorzuheben ist, daß es für 78 % der befragten Chemiestudenten wichtig ist, daß sie sich in ihrer beruflichen Tätigkeit weiterbilden können, 47 % geben auch an, daß sie sich gut bzw. sehr gut zur selbständigen fachlichen Wissensaneignung befähigt fühlen, und es bleibt zu wünschen, daß dieser positive Ansatz durch den entsprechenden Anreiz im jeweiligen Tätigkeitsbereich weiter ausgebaut wird. Die Aussagen zur Berufstätigkeit insgesamt unterstreichen, daß die im Komplex Lebenswerte ganz vorn rangierenden Faktoren auch in den berufsbezogenen Aussagen an der Spitze stehen:

1. sich im Arbeitskollektiv wohlfühlen (98 % Pos. 1+2),
2. eine interessante Tätigkeit ausüben (95 % Pos. 1+2),
3. gute Wohnbedingungen haben (87 % Pos. 1+2).

In diesem Zusammenhang ist es hoch zu werten, daß 53 % der Absolventen der TH Leuna-Merseburg mit ihrer beruflichen Einsatzlenkung zufrieden sind und 57 % angeben, daß die zukünftige Arbeitsstelle ihren Interessen entspricht (jeweils Pos. 1+2). Zieht man in Betracht, daß die meisten Studenten bereits verheiratet sind, Kinder haben und teilweise über eigenen Wohnraum verfügen, damit also räumlich und familiär gebunden sind, so deutet dieses Ergebnis an,

daß es doch relativ gut gelungen ist, bei der Absolventenvermittlung persönliche und gesellschaftliche Interessen in Einklang zu bringen, und das dürfte zusätzlich zur Entwicklung eines positiven Leistungsverhaltens im Beruf motivieren.

Diese wenigen Daten deuten an, daß auch für die weitere Forschung der SIL Beachtung finden muß, daß das eigentliche Leistungskriterium für das Hochschulstudium außerhalb dieses Prozesses liegt. Dies berücksichtigend, sollte in den weiteren Etappen der SIL die Berufstätigkeit, konkret bezogen auf die betreffenden Hochschulberufe, breiten Raum einnehmen. Darüber hinaus muß das System der Indikatoren ein ausgewogenes Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem repräsentieren, um Vergleiche über die Teilpopulationen hinweg zu gewährleisten.

Abschließend möchte ich noch einmal unterstreichen: Die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung der Studenten als grundlegendes Anliegen der Hochschulbildung ist wesentlich determiniert durch die Wechselwirkung der studentischen Persönlichkeit mit den objektiven Bedingungen an der Hochschule und den sozialen Beziehungen, die in der Studententätigkeit realisiert werden und kann deshalb nur gefördert werden, wenn diese Dialektik von objektiven Bedingungen und subjektiven Faktoren immer besser gemeistert wird.

Zur Spezifik von Medizinstudenten

Die Medizinstudenten begannen ihr Studium mit sehr guten Voraussetzungen. Nimmt man die Abiturprädikate als Maßstab für die Leistungsfähigkeit, so waren die Mediziner die leistungsstärksten Studienbewerber der gesamten SIL-Population. Fast die Hälfte der in die Untersuchung SIL A einbezogenen Studienanfänger im Fach Medizin hatten das Abitur mit dem Prädikat "Ausgezeichnet" abgelegt. Vier Fünftel gehörten nach eigener Aussage zum ersten Leistungsdrittel ihrer Abiturklasse. Medizinstudenten waren bereits zu Studienbeginn in sehr starkem Maße für ihr Studium und ihren Beruf motiviert, weit höher als ihre Kommilitonen anderer Fachrichtungen. Die hohe Studien- und Berufsmotivation festigte sich während des Studiums, und am Ende desselben (SIL D) sagen zwei Drittel der befragten Medizinstudenten, daß sie, noch einmal vor die Wahl gestellt, auf jeden Fall wieder Medizin studieren würden. Die Hälfte macht hier keinerlei Einschränkungen (Pos. 1 auf der 6stufigen Antwortskala / zum Vergleich SIL D gesamt: 25 %).

KASEK (1984, S. 105) wies in Auswertung der ersten Etappe der SIL (SIL A) darauf hin, daß sich Studienbewerber in der Regel nicht für Medizin "an sich" bewerben, sondern bereits "ein mehr oder weniger fest umrissenes Bündel von Facharzttrichtungen im Auge" haben, wenn sie sich für ein Medizinstudium entscheiden. Bereits 1982 konnte festgestellt werden, daß sich die Vorstellungen von der künftigen Berufstätigkeit im wesentlichen auf einige wenige Facharzttrichtungen beschränken, so auf Allgemeinmedizin, Innere Medizin, Pädiatrie und Chirurgie. Ein Vergleich mit entsprechenden Ergebnissen aus SIL C zeigt, daß nach dem 3. Studienjahr keine grundlegenden Veränderungen in dieser Hinsicht eingetreten sind. Die gleichen Disziplinen werden von den Studenten favorisiert, und dafür werden sowohl bei SIL A als auch bei SIL C gleichlautende Gründe genannt. Die Medizinstudenten streben eine Facharztztätigkeit an, die einen intensiven Kontakt mit den Patienten bietet, es ermöglicht, selbständig und eigenverantwortlich zu arbeiten und breite Kenntnisse und Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, die vielseitig ist und relativ sichere Erfolge in der ärztlichen The-

rapie garantiert. Generell kann festgestellt werden: Medizinstudenten sind in hohem Maße an solchen Tätigkeiten interessiert, die an den unmittelbaren Kontakt mit Menschen gebunden sind. Fehlt dieser Kontakt, dann stößt die betreffende Spezialisierung schneller auf Ablehnung. Sämtliche theoretischen und hygienischen Fächer sind aus dem genannten Grund für die Mehrzahl der Studenten zu "uninteressant". Diese Einstellung schlägt sich auch in anderen Untersuchungsergebnissen nieder. So interessieren sich künftige Mediziner nur wenig für Technik und arbeiten nicht gern mit komplizierten technischen Geräten oder moderner Informationstechnik. Auch der Wunsch, wissenschaftlich zu arbeiten, ist nicht sehr stark ausgeprägt. Die Möglichkeit, selbständig fachlichen Problemen nachgehen zu können, gehört für nur zwei Fünftel von ihnen auch bei Studienende zum Lebensglück. Wissenschaftliche Arbeit stößt bei der gesamten SIL-Population auf ein recht geringes Interesse. Medizinstudenten bilden hier also keine Ausnahme. In dieser Hinsicht sind die Einstellungen während des Studiums nahezu konstant geblieben.

Medizinstudenten gehören während des gesamten Studiums zur Leistungsspitze der Gesamtpopulation. Es kann festgestellt werden, daß sie meist effektiver als andere studieren. Sie sind zeitlich am stärksten belastet und fühlen sich von der Menge der Studienanforderungen auch häufiger überlastet. Dieses größere Arbeitspensum erledigen sie mit nicht schlechteren Leistungen und beherrschen ausgewählte Studienfertigkeiten nach eigener Einschätzung ebenso gut wie Studenten anderer Fachrichtungen. Dabei fühlen sie sich hinsichtlich der inhaltlichen Schwierigkeiten der Studienanforderungen und der Selbständigkeit im Studienprozeß tendenziell etwas weniger überfordert. Fast die Hälfte der Medizinstudenten fühlt sich rückblickend im Studium intellektuell nicht voll gefordert (bei SIL gesamt: 36 %). Betrachtet man aber die Ausbildung bestimmter Studien- und Berufsfähigkeiten genauer, dann zeigen sich einige Probleme. Zwei Fünftel der Befragten geben an, nach Abschluß des Studiums die Fähigkeit zu besitzen, Wissen selbständig vertiefen bzw. Probleme selbst erkennen zu können. Andere Fähigkeiten, die sowohl für das Studium als auch für die Berufstätigkeit der Mediziner nicht unwesentlich sind, werden nur jeweils von etwa der Hälfte der befragten Absolventen (nach Selbstdarstellung)

beherrscht. Darunter sind z.B. solche Fertigkeiten und Fähigkeiten wie:

- a) in einer fachlichen Diskussion Überzeugen,
- b) schöpferisch denken,
- c) praktische Konsequenzen aus theoretischen Sachverhalten ziehen,
- d) sich sprachlich ausdrücken,
- e) wissenschaftliche Arbeitsmethoden anwenden.

Nur jeweils ein Drittel schreibt sich zu, gut in der Lage zu sein, neue Entwicklungen im eigenen Wissenschaftsgebiet zu erkennen, ein Kollektiv zu leiten oder kollektive Arbeit zu organisieren. Im Vergleich zur Untersuchung im 3. Studienjahr (SIL C) beurteilen sich hier die Studenten am Studienende positiver. Bei Abschluß des Studiums sind es aber auch selten mehr als 10 % der Befragten, die von sich sagen, alle diese Fähigkeiten sehr gut zu beherrschen. Meist sind es deutlich weniger.

Medizinstudenten richten ihr Studium auf eine praktische Berufstätigkeit (praktischer Arzt) und weniger auf wissenschaftliche Arbeit aus. Wissenschaftliche Arbeitsmethoden beherrscht nach eigenen Aussagen ca. die Hälfte von ihnen unzureichend. Die Bereitschaft, sich über neue wissenschaftliche Entwicklungstendenzen im eigenen Fach zu informieren, ist recht gering. Es sind aber auch Fähigkeiten, die für die praktische ärztliche Tätigkeit notwendig sind, nicht in ausreichendem Maße ausgebildet. So fühlen sich künftige Mediziner, die einen Beruf ohne enges Arzt-Patienten-Verhältnis nicht akzeptieren, nur wenig in der Lage, ein Kollektiv zu leiten oder kollektive Arbeit zu organisieren - d.h., sie verfügen über unzureichende Fähigkeiten, mit Menschen zu arbeiten. Und wenn lediglich ein Fünftel von ihnen meint, auf das Praktikum insgesamt zu wenig vorbereitet gewesen zu sein, dann ist das nicht zuletzt auch hier begründet. Das Praktikum selbst verstärkte zwar das Interesse der Studenten für die Theorie, aber es stellt sich die Frage, ob diese Erkenntnis nicht doch etwas zu spät erfolgte. Denn im Studienprozeß gab es offensichtlich kaum entsprechende Anregungen.

Quelle:

Kasek, L.: Einstellungen von Studienanfängern der Humanmedizin zur Facharztausbildung. In: Starke, U. und U. Bruhm-Schlegel (Hrsg.): Leistungsstreben von Studienanfängern. KMU und ZIJ Leipzig 1984

Neugestaltung des Ingenieurstudiums

Ergebnisse der SIL unterstützen in vielfältiger Weise neue hochschulpädagogische Lösungsansätze, die Konzipierung des Studiums als einheitliches Ganzes vorzunehmen und dabei die Entwicklung der Studentenpersönlichkeit ganzheitlich und in zeitlich größeren Dimensionen zu sehen, um das individuelle Leistungsvermögen effektiver zu fördern.

Untersuchungen zur Neukonzipierung von Studiengängen in der Ingenieurausbildung - es sei hier besonders auf die kürzlich verteidigte Promotion B von Walter FÜRSTER, TU Karl-Marx-Stadt, verwiesen - belegen eindeutig, daß ein entscheidender Zugang der Studienprozeß der Studenten ist. Er sollte stärker als bisher in das Zentrum der Vorüberlegungen gerückt werden. Es erweist sich, daß der Student der einzige Akteur im Lehr- und Studienprozeß ist, der vollständig erfährt, wie die seiner Ausbildung zugrundeliegende Lehrkonzeption tatsächlich umgesetzt wird. Deshalb stellen Ergebnisse der SIL eine wertvolle Analysequelle für die lehrkonzeptionelle Arbeit dar.

Hierbei sind besonders 3 Gesichtspunkte zu beachten:

1. Die Planung von Lehr- und Studienprozessen gründet sich auf eine modellhafte Vorstellung von deren Gesamtanlage. Erfahrungen belegen, daß die Qualität lehrkonzeptioneller Arbeit weitgehend davon bestimmt wird, welche Auffassung die Lehrenden zur Position des Studenten im Studium einnehmen. Erforderlich ist eine Hinwendung zur Subjektposition des Studenten. Die Beachtung des Studenten als dem Gestalter seiner eigenen Entwicklung und aktivem Mitgestalter unserer gesellschaftlichen Entwicklung ist von gravierender Bedeutung.
2. Eine wesentliche Position ist die Orientierung auf die Tätigkeit. Die Förderung der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit der Studenten bildet eine tragende Säule unseres sozialistischen Bildungssystems und muß zu einer Grundlage lehrkonzeptioneller Arbeit werden.

3. Einen prinzipiellen Zugang zur Konzipierung des Ingenieurstudiums bildet die Planung von Studienbestandteilen mit durchgängigem Charakter und deutlichem Berufsfeldbezug.

Analytisches Material der SII hat für die Neugestaltung der Ingenieurausbildung insofern unmittelbaren Wert, als es sowohl Erfolge als auch Schwachstellen der bisherigen Arbeit verdeutlicht. Eine Lehrkonzeption kann nicht allein auf Anpassung an gegebene Bedingungen beruhen, sie muß sich vielmehr auf die "Gesamtanlage des Studienganges" stützen. Das vorliegende empirische Material gestattet es, unter Berücksichtigung gesamter Studienrichtungen jene typischen Besonderheiten abzuheben, die das Allgemeine wiedergeben und neue hochschulpädagogische und -praktische Lösungsansätze unterstützen.

Nachfolgende SII-Ergebnisse der Population Maschineningenieurwesen TU Karl-Marx-Stadt unterstreichen die Notwendigkeit der Hinwendung zur Subjektposition des Studenten.

1. Grundlage für kooperative Beziehungen zwischen Lehrkräften und Studenten bildet der persönliche Kontakt auch außerhalb der Lehrveranstaltungen. Hier bleiben viele Möglichkeiten ungenutzt. Im 3. Studienjahr haben nur mit Lehrkräften gesprochen über persönliche Fragen 39 %, über eigene Studienleistungen 19 %, über politisch-weltanschauliche Themen 28 %, über fachliche Probleme (über den Rahmen der Lehrveranstaltungen hinaus) 22 %, über geistig-kulturelle Probleme 57 %, über Forschungsaufgaben 25 %.
2. Die Entwicklung des Vertrauensverhältnisses wird nicht unwesentlich von diesen Kontakten bestimmt. Ein Viertel der Studenten (25 % Pos. 1+2) bestätigt eine vertrauensvolle Atmosphäre, 14 % (Pos. 5+6) überhaupt nicht.
3. Viele Möglichkeiten für die individuelle Förderung der Studenten bleiben ungenutzt. Nur 17 % (Pos. 1+2) fühlen sich individuell gefördert, 52 % (Pos. 5+6) nicht.
4. Die Subjektposition der Studenten äußert sich in besonderem Maße in ihrer Mitverantwortung für das eigene Studium. Fast alle Studenten spüren diese Mitverantwortung (97 % Pos. 1+2), zwei Drittel (67 % Pos. 1) einschränkungslos.

Unmittelbaren Niederschlag findet die Verantwortlichkeit der Studenten für ihr eigenes Studium in ihrem realen Studienverhalten. Das Selbststudium trägt den Charakter selbständigen wissenschaftlichen Arbeitens. Es ist aber zugleich verbunden mit Anleitung und pädagogischer Führung durch positive Einflußnahme auf die Motivation, Einwirkung auf die Studienhaltung und Orientierung und Befähigung zum selbständigen Studieren. Welchen Stellenwert nahmen "Hinweise der Lehrkräfte" als Orientierungsgrundlage für das Selbststudium ein? Während unverstandener Lehrinhalt und bevorstehende Leistungskontrollen für ca. 75 % der Studenten orientierend auf ihr Selbststudium wirkten, traten bei ca. 50 % der Studenten folgende Einflußfaktoren auf: fachliche Interessen, Hinweise der Lehrkräfte (45 %), Hinweise erfahrener Praktiker, Anforderungen der künftigen Tätigkeit (SIL C). Bildeten im 1. Studienjahr (SIL B) für 80 % der Studenten Hinweise der Lehrkräfte eine wichtige Orientierungsgrundlage für das Selbststudium, war das nach dem 3. Studienjahr (SIL C) nur noch für 45 % der Studenten der Fall.

5. Die Bereitschaft der Studenten zur Teilnahme an verschiedenen Formen der wissenschaftlich-produktiven Tätigkeit zeigt weitere Reserven auf. Während rund ein Viertel der Studenten an wissenschaftlichen Studentenzirkeln und Jugendobjekten teilnimmt, und rund ein weiteres Drittel teilnehmen möchte, arbeiten in SRKB nur 4 % mit, weitere 37 % möchten aber gern. Etwa die Hälfte unserer Studenten hat für alle diese Formen kein Interesse (40 % - 59 %).

6. Die Bereitschaft zur Ausübung wissenschaftlich-produktiver Tätigkeiten bedingt, daß die Studenten hinreichend über reale Möglichkeiten informiert sind. Aber: Ein Viertel weiß nichts über wissenschaftliche Studentenzirkel, 40 % nichts über Jugendobjekte, und zwei Drittel (64 %) wissen nicht, ob man an SRKB teilnehmen kann. Die Analyse läßt den Schluß zu, daß bei umfassenderer und konkreter Information eine größere Teilnahmebereitschaft und Teilnahme der Studenten erreichbar ist.

7. Studienfach- und Berufsverbundenheit nehmen bei unseren Studenten des Maschineningenieurwesens während des 1. Studienjahres (SIL A / SIL B) eine rückläufige Entwicklung und steigen dann im Verlaufe des 2. und 3. Studienjahres wieder an (SIL B / SIL C). Dieses Erscheinungsbild unterstreicht die Notwendigkeit, den Stu-

dienprozeß der Studenten vom ersten Studientag an mit betonterem Berufsfeldbezug zu konzipieren. Damit kann zugleich das Leistungsverhalten positiv motiviert werden.

Zur Zufriedenheit der Absolventen mit dem Vermittlungsprozeß

Bei der Absolventenvermittlung geht es um gesellschaftliche Notwendigkeiten bei der Versorgung von volkswirtschaftlichen Bereichen mit hochqualifizierten Kadern unter den Bedingungen des WTP, deren Realisierung durch die territorial niedrig ausgeprägte Mobilität der Berufstätigen und durch die abzusehende demographische Entwicklung in der DDR ungünstig beeinflusst wird. Obwohl auf Grund der künftigen demographischen Tendenzen das Arbeitskräftepotential zahlenmäßig stagniert bzw. zurückgehen wird, fordern die Betriebe nach wie vor eine hohe Zahl von Hoch- und Fachschulabsolventen. Diese Forderung ist auch angesichts des hohen Bestandes an Hoch- und Fachschulkadern unrealistisch. Seit Ende der 70er Jahre betragen die Forderungen nach Absolventen technischer Fachrichtungen das 1,7fache, der wirtschaftswissenschaftlichen Fachrichtungen das 1,5fache der zur Verfügung stehenden Absolventen.

Unter diesen Bedingungen ist die ausgeprägt hohe Zufriedenheit der Absolventen mit dem Vermittlungsprozeß zu verstehen. Die Daten belegen, daß 65 % der Absolventen mit der gegenwärtig praktizierten Form der Vermittlung zufrieden sind, nur 15 % äußern Unzufriedenheit in dieser Hinsicht. Die Zufriedenheit mit der Absolventenvermittlung ist auch in starkem Maße davon abhängig, wie die Interessen der Absolventen in diesem Prozeß berücksichtigt werden. Insgesamt bildet die Frage, ob die künftige Arbeitsstelle den Interessen der Absolventen entspricht, ähnliche Ergebnisse ab, wie die Frage nach der Zufriedenheit mit der Absolventenvermittlung. Zwei Drittel (67 %) aller Absolventen sind der Meinung, daß die künftige Arbeitsstelle ihren Interessen entspricht, und nur 7 % sind nicht dieser Auffassung. Die große Zufriedenheit mit der Absolventenvermittlung korrespondiert mit der Aussage, daß zum Befragungszeitpunkt nur 2 % der Absolventen noch über keinen Arbeitsplatz verfügten.

Diese Ergebnisse müssen u.E. im Zusammenhang mit der Interessenlage der Betriebe und anderen Einsatzinstitutionen gesehen werden. Wie bereits erwähnt, ist ihr Bestreben groß, das bestehende Kaderpotential quantitativ zu sichern bzw. sogar zu erweitern. Deshalb

werden bei der Vorbereitung des Einsatzes von Absolventen vor allem technischer und ökonomischer Fachrichtungen Leistungskriterien sowie bestimmte durch Ausbildungsdifferenzierungen erworbene spezielle Kenntnisse und Fähigkeiten bzw. Leistungsstärken und Begabungen der Absolventen in noch zu geringem Umfang berücksichtigt. Das heißt, daß aus den genannten Fachrichtungen auch Absolventen mit schlechten Studienleistungen ohne größere Probleme eine Arbeitsstelle erhalten. Studienleistungsbezogene Anfangsgehälter bieten bisher nur einige Kombinate und Betriebe. Die Hauptprobleme der Absolventen - vor allem soziale Belange (Beschaffung von Wohnraum, Einsatzmöglichkeiten für den Ehepartner) - werden unter teilweise großem Aufwand in Zusammenarbeit von Hochschulen und Einsatzbetrieben im allgemeinen gelöst.

Der Prozeß der Arbeitsstellenfindung spiegelt die beschriebene Situation wider. Für etwa die Hälfte der Absolventen (49 %) gestaltete sich die Stellenfindung problemlos, während ein Viertel der Absolventen (25 %) Probleme zu bewältigen hatte. Für Absolventen, deren Einsatzbetriebe überschaubar sind, da aus wenigen Betrieben bestehend, war die Stellenfindung problemloser als für die Gesamtheit (keine Probleme: Chemie 61 %).

Eine differenzierte Betrachtung der Zufriedenheit mit der Absolventenvermittlung nach Disziplinen macht Unterschiede deutlich (vgl. Tabelle 1): Die Absolventen der Fachrichtungen Chemie (83 %), Agrarwissenschaften (77 %) und Medizin (74 %) sind in größerem Umfang mit der beruflichen Einsatzlenkung zufrieden als Absolventen der Fachrichtungen Maschinenbau (63 %), Elektrotechnik (58 %), Verfahrenstechnik (60 %).

Absolventen, die während des Studiums ein Sonderstipendium bzw. das höchstmögliche Leistungsstipendium erhielten (82 % bzw. 71 %), sind in größerem Umfang zufrieden als Absolventen mit geringerem bzw. ohne Leistungsstipendium (63 %). Außerdem erbrachte die differenzierte Auswertung, daß verheiratete Absolventen in der Tendenz zufriedener mit der Einsatzlenkung sind (70 %) als alleinstehende (59 %) bzw. eine Lebensgemeinschaft führende Absolventen (63 %).

Tabelle 1 belegt gleichzeitig, daß drei Viertel der Absolventen (76 % Pos. 1), die im Bereich Hochschulwesen/Wissenschaft eine Arbeitsstelle erhielten, der Meinung waren, Leistungskriterien seien für die Zuweisung der Arbeitsstelle entscheidend gewesen. Mit dieser Einschätzung liegen sie sehr deutlich über denen von Absolventen aus anderen Bereichen.

Wenn es für die Studenten eine spürbare Tatsache ist, daß die Arbeitsstellenfindung von ihren Studienleistungen abhängt, dann ist auch mit positiven Rückwirkungen auf das Studienverhalten und die Studienleistungen zu rechnen.

Für einen weiteren Leistungsanstieg im Reproduktionsprozeß kommt es zunehmend darauf an, daß beim Absolventeneinsatz die besonderen Voraussetzungen von leistungsstarken Studenten durch ihren Einsatz in der Forschung und ihre Entwicklung als wissenschaftliche Nachwuchskräfte zur Geltung gebracht werden. Frühere Untersuchungen erbrachten diesbezüglich sehr problematische Ergebnisse: Etwa 50 % der Absolventen mit herausragenden Leistungen (Abschlußprädikat: "mit Auszeichnung" bzw. "sehr gut") waren in der Forschung, vor allem im Hochschulwesen und in der Akademie der Wissenschaften beschäftigt. Gleichzeitig hatten ca. 30 % der in der Industrieforschung eingesetzten Absolventen nur befriedigende Studienleistungen erreicht (DIETRICH 1984, S. 11). Die SIL-D-Ergebnisse unterstreichen diese Aussagen. Mehr als 50 % der leistungsstärksten Absolventen (65 % der Absolventen mit einem Zensurendurchschnitt in den Hauptprüfungen (ohne MLG) von 1,0 und 51 % der Absolventen mit einem Durchschnitt bis 1,6) sind im Bereich Hochschulwesen/Wissenschaft beschäftigt, während es in der Industrie lediglich 10 % bzw. 17 % sind.

Von den leistungsstärksten Absolventen in der Industrie sind nur etwa die Hälfte im Bereich Forschung/Entwicklung tätig. Das bedeutet, daß dort nach wie vor eine erhebliche Anzahl von Absolventen arbeiten, die nur befriedigende Studienleistungen erreicht haben (47 % aller dort tätigen Absolventen haben einen Zensurendurchschnitt von 2,3 bis 2,9 und 13 % lediglich von 3,0 und darüber).

Insgesamt wird deutlich, daß es im Vermittlungsprozeß noch immer nicht ausreichend gelungen ist, die künftige Tätigkeit nach den personellen Voraussetzungen (Fähigkeiten, Kenntnisse) besonders

Leistungstarker auszuwählen. Erste Ansätze dazu bietet die vom Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen geschaffene Möglichkeit, spezielle Einsatzvorschläge für diesen Personenkreis vorzubereiten. Die unbefriedigende Situation von in der Industrie eingesetzten Kadern, die im Ausland promovierten, sowie der Absolventen des Auslandsstudiums - deren Einsatz seit langem speziellen Regelungen unterliegt - weist darauf hin, daß diese Methode für sich allein noch keine Gewähr für positive Resultate bietet (BOTHIN 1986, S. 4 ff.; BOTHIN 1987, S. 11 ff.; WENDT 1988, S. 12 ff.).

Quellen:

- Dietrich, E.: Effektivität des Einsatzes von Absolventen in unterschiedlichen Forschungsbereichen. ZHB Berlin 1984
Bothin, G.: Vermittlung von Auslandsabsolventen. ZHB Berlin 1986
Bothin, G.: Zum Einsatz im Ausland promovierter Kader. ZHB Berlin 1987
Wendt, P.: Probleme des Einsatzes von DDR-Absolventen sowjetischer Hochschulen in ausgewählten Betrieben der Metallurgie. Freiberg 1988

Gabriele Gabriel

Wovon Absolventen träumen

Im Rahmen der SIL wandten wir uns drei Monate nach Abschluß des Studiums mit der Bitte an die Absolventen, uns über ihren Start in das Berufsleben zu berichten. Mein Beitrag enthält die Analyse eines kleinen psychologischen Experiments, welches den Fragebogen abschloß:

Angenommen, Sie hätten unbegrenzte Zeit und Möglichkeiten, sich zu bilden. Welche Kenntnisse, Eigenschaften, Fertigkeiten würden Sie gern erwerben? Wovon träumen Sie?

Die Analyse erfaßt Antworten von 667 Absolventen aus den unterschiedlichsten Bereichen.

Zunächst sei darauf verwiesen, daß die Träume meist sehr greifbar, aus der unmittelbaren Lebens- und Arbeitssituation geboren, auf das Jetzt und das überschaubare Morgen gerichtet sind - realistisch, nüchtern, praktisch und konkret. Einige charakteristische Antworten:

"Interessante Lehrgänge besuchen, mich in fachlichen und häuslichen Themen bilden, dadurch über eigene Erfolge mich und andere glücklich machen." (männl.)

"Perfekt Englisch können, Klavier, Flöte, Gitarre erlernen. Weltreise vor dem Rentenalter, gesicherte Zukunft für meine Kinder." (weibl., Industrie)

"Umfangreiche und praxisnahe Kenntnisse über EDVA." (Industrie)

"Realismus ist gefragt - Traum: daß die Welt waffenfrei wird." (weibl., Forst- u. Nahrungsgüterwirtsch.)

"1. Gründliches Erlernen von Russisch, Englisch u. Spanisch.

2. Willenskraft und Ausdauer.

3. Umgang mit Computer.

4. 5-Tage-Arbeitswoche für Lehrer." (weibl.)

Nur selten wird Un- und Außergewöhnliches, Fernliegendes, Unerreichbares formuliert:

"Einmal in den Weltraum fliegen - Managerstudium in einem erfolgreichen NSW-Betrieb, z.B. in den USA."

Phantastisches, Märchenhaftes, Illusionäres findet sich kaum:

"In 200 Jahren noch einmal auf die Welt kommen. Einmal die Welt aus dem Weltall betrachten." (weibl., Ökon.)

Selbst wenn man einkalkuliert, daß nicht alle Träume, insbesondere die ganz abwegigen, mitgeteilt werden, so verwundert diese Kon-

kretheit der Wünsche, dieser Verzicht aufs uferlose Phantasieren und das damit verbundene kreative Element doch einigermaßen.

Obwohl der freie Platz im Fragebogen nicht groß war, werden meist nicht nur ein, sondern mehrere Wünsche geäußert, die in einem charakteristischen persönlichen Kontext stehen. Die meisten Wünsche betreffen die berufliche Tätigkeit, was sich mit dem Wunsch der Absolventen, sich in ihrem Beruf bewähren zu wollen, erklären läßt sowie der Tatsache, daß Bildung stark auf die berufliche Tätigkeit bezogen wird. Ein zweiter Schwerpunkt ist die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung. Bereiche wie Partner- und Familienleben, Haushaltsführung kommen nicht sonderlich häufig vor. Zugleich fällt auf, daß die Wünsche einiger Absolventen aus einer unbefriedigenden beruflichen Situation erwachsen und der mangelnden Identifikation mit dem Studienfach und dem Beruf geschuldet sind, was zur Suche nach Erfüllung in anderen Lebensbereichen führt. Die Wünsche zeigen weiter, daß die Absolventen in ihrer neuen Lebenssituation eine andere Einstellung zur Zeit und zu Bildungsmöglichkeiten finden. Das ist zum Teil darauf zurückzuführen, daß Lücken im fachlichen Wissen verspürt werden, die nur mit Mühe zu schließen sind und drückt gleichzeitig das Bedauern über verpaßte Bildungsmöglichkeiten im Studium aus. Insofern dokumentieren die Antworten einen hohen Anspruch der Absolventen an ihr berufliches Können und ihre Persönlichkeit sowie eine hohe Motivation zur Weiterbildung und zur weiteren Entfaltung der individuellen Möglichkeiten.

Obwohl in dem "Experiment" klar nach Eigenschaften, Fähigkeiten, Bildung und Träumen gefragt war, gehen die Wünsche oft darüber hinaus - und zwar in erster Linie in Richtung Politik (Frieden, Sozialismus, Entwicklung der BDR, Gorbatschow). Trotz der Vielfältigkeit der Wünsche sind charakteristische Wiederholungen zu finden, die zu einer klar profilierten Rangliste führen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Zufriedenheit mit der beruflichen Einsatzlenkung
(SIL D)

Mit der beruflichen Einsatzlenkung bin ich zufrieden.

Das trifft zu

- 1 vollkommen
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 überhaupt nicht

Differenzierungsmerkmal	1+2	3	4	5+6
SIL D gesamt	65	13	7	15
<u>Fachrichtungen</u>				
Medizin	74	9	5	12
Wiwi	61	15	10	14
Agrarwiss.	77	11	3	9
Physik	56	28	13	3
Chemie	83	17	0	0
Maschinenb.	63	16	5	16
Elektrot.	58	17	11	14
Verfahrenst.	60	17	12	11
<u>Einsatzbereich</u>				
Industrie	60	19	8	13
Landwirtschaft	75	12	5	8
Gesundheitswesen	73	9	5	13
Hochschulwesen (Wissenschaft)	78	10	3	9
<u>Leistungstipendium</u>				
Sonderstipendium	82	9	2	7
150,- M	71	10	7	12
100,- M	68	11	6	15
60,- M	62	14	9	15
kein Leistungstip.	63	14	7	16
<u>Familienstand</u>				
alleinstehend	59	15	10	16
Lebensgemeinschaft	63	11	7	20
verheiratet	70	12	4	14

Auf Grundlage der bisherigen Untersuchungen sind die beiden zuletzt genannten Aussagen als Indiz dafür zu werten, daß diesen Absolventengruppen im Vermittlungsprozeß größere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Bei Verheirateten müssen die Belange des Ehepartners berücksichtigt werden, und die oben erwähnten Stipendienempfänger sind ohne Zweifel die Leistungsstärksten. Hierbei ist zu beachten, daß die überwiegende Mehrheit dieser Leistungsstarken und besonders Befähigten im Bereich des Hochschulwesens und anderer wissenschaftlicher Einrichtungen eingesetzt werden. Damit sind günstige Voraussetzungen gegeben, daß ihre während der Ausbildung erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten umfassend abgefordert werden.

Abschließend sei noch darauf hingewiesen, daß die Absolventen bei der Arbeitsstellensuche in beachtlichem Maße Eigeninitiative entwickelten. Etwa ein Drittel (32 %) der befragten Absolventen gab an, durch eigene Bemühungen eine Arbeitsstelle erhalten zu haben, ca. die Hälfte (52 %) der Absolventen erhielt ihre Arbeitsstelle durch die Absolventenvermittlung. Bemerkenswert ist, daß 70 % der Absolventen, die sich selbst einen Arbeitsplatz sicherten, Zufriedenheit mit der Art und Weise der beruflichen Einsatzlenkung äußern. Allerdings kann keine Aussage darüber getroffen werden, ob die Absolventen mit der Vermittlung oder mit dem Resultat der eigenen Bemühungen zur Sicherung eines Arbeitsplatzes zufrieden sind. In etwa gleichem Umfang sind diese Absolventen (73 %) der Meinung, daß die künftige Arbeitsstelle ihren Interessen entspricht.

Diese Aussagen machen deutlich, daß bei künftigen Veränderungen der Absolventenordnung dieses Potential an Eigeninitiative für eine effektivere Gestaltung der Absolventenvermittlung genutzt werden sollte. Grundsätzlich sind Möglichkeiten aufzudecken, die die Selbständigkeit der Absolventen bei der Arbeitsstellenwahl stärker berücksichtigen und fördern.

Quelle:

Dietrich, E; Gebuhr, K.: Anforderungen an die Absolventenvermittlung unter den Bedingungen der Intensivierung der Volkswirtschaft (Thesen). ZfB Berlin 1988

Die Berücksichtigung der Studienleistungen im Vermittlungsprozeß

Die Ausbildung differenziert sich gegenwärtig zunehmend auch nach den individuellen Leistungsvoraussetzungen und Fähigkeiten der Studenten. Ausdruck dafür sind individuelle Studienpläne, Teilstudien im In- und Ausland, "Meisterklassen" u.a. Solche besonderen Voraussetzungen sollten durch eine gezielte Vermittlung im Sinne einer hohen Effektivität beim Absolventeneinsatz voll zur Geltung gebracht werden. Die Berücksichtigung der Studienleistungen im Vermittlungsprozeß ist gleichfalls Ausdruck für eine derart gezielte Vermittlung. Im Vermittlungsprozeß muß es weitestgehend gelingen, die leistungsstärksten und befähigsten Studenten in die aus volkswirtschaftlicher Sicht anspruchsvollsten Arbeitsstellen zu vermitteln.

Im Hinblick auf die Berücksichtigung von Studienleistungen spiegeln die SII-D-Ergebnisse folgendes Bild wider: Lediglich 27 % (Pos. 1+2) der befragten Absolventen sind der Meinung, daß Leistungskriterien für den Erhalt der Arbeitsstelle entscheidend waren. Die knappe Hälfte (45 % Pos. 5+6) der Absolventen äußert dagegen, daß Leistungskriterien für die Vermittlung der Arbeitsstelle keine Rolle spielten. Die Studienleistungen werden offensichtlich nur in einer Hinsicht im Vermittlungsprozeß berücksichtigt. Die Einsatzangebote aus dem Bereich Hochschulwesen/Wissenschaft sind im allgemeinen mit hohen Leistungsansprüchen an die Absolventen verbunden. Aus diesem Grunde werden solche Angebote in der Regel nur den leistungsstärksten Studenten unterbreitet, die oftmals auch den Hochschullehrern bekannt sind. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, daß leistungsstarke Absolventen - gemessen am Erhalt eines Sonder- bzw. des höchsten Leistungsstipendiums von 150,- M - deutlich häufiger angaben, Leistungskriterien hätten bei der Vergabe ihrer Arbeitsstelle eine Rolle gespielt, als andere Absolventen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Leistungskriterien für den Erhalt der Arbeitsstelle (SIL D)

Für den Erhalt meiner Arbeitsstelle waren Leistungskriterien entscheidend.

Das trifft zu

- 1 vollkommen
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 überhaupt nicht

Differenzierungsmerkmale	1+2	3	4	5+6
SIL D gesamt	27	17	10	46
<u>Fachrichtungen</u>				
Medizin	33	18	13	36
Wiwi	29	17	13	41
Lawi	28	21	11	40
Physik	53	14	8	25
Chemie	44	17	6	33
Maschinenwesen	22	21	13	44
Elektrotechnik/Elektronik	37	16	7	40
Verfahrenstechnik	22	19	14	45
<u>Leistungstipendium</u>				
Sonderstipendium	63	7	6	24
150,- M	53	11	5	31
100,- M	39	14	8	39
60,- M	26	16	12	46
kein Sonder- bzw. Leistungsst.	15	20	13	52
<u>Einsatzbereiche</u>				
Industrie	14	20	16	50
Landwirtschaft	22	20	14	44
Gesundheitswesen	33	17	12	38
Hochschulwesen/Wissenschaft	76	13	4	7
Industriebereich F/E	18	19	15	46

Tabelle 1: Bildungstreben und Träume von Absolventen (SIL D, Rangreihe)

Rangplatz	gesamt		männlich		weiblich	
	%	n	%	Rang	%	Rang
1. Computerbeherrsch. EDV, Rechentechnik	30	201	37	1.	26	2.
2. Sprachen lernen, vervollkommen	28	184	22	3.	32	1.
3. fachl. Wissen vervollkommen	22	145	23	2.	21	3.
4. künstl./kulturell betätigen	20	131	18	4.	21	3.
5. handwerk. Fähigkeiten erwerben	17	111	15	5.	18	4.
6. Allgemeinwissen erhöhen	12	83	14	6.	11	5.
7. Meisterung zwischenmenschl. Beziehungen	8	56	11	7.	7	8.
8. Reisen	8	54	6	8.	10	6.
9. anderes Studium/ anderer Beruf	7	47	6	8.	8	7.
10. Persönlichkeitseigenschaften ent- bzw. weiterentwickeln	7	45	6	8.	7	8.
11. sportl. Tätigkeit/ Interessen	6	42	4	10.	8	7.
12. psychol. Kenntnisse erwerben	5	37	5	9.	6	9.
13. Geschichte studieren	4	27	4	10.	4	10.

Computer und Sprachen sind eindeutig die beiden Gebiete, auf denen sich die Absolventen qualifizieren möchten, was darauf hinweist, daß es den jungen Intellektuellen zum Bedürfnis geworden ist, mit moderner Technik umzugehen. Die Einstellung zur modernen Technik hat sich, wie SIL-Ergebnisse zeigen, in den letzten beiden Semestern bedeutend gewandelt und zwar in dem Maße, wie die Studenten selbst damit in Berührung kamen. Anders ist die Hintergrundsituation bei Sprachen. Die unzureichende Wahrnehmung der Sprachausbildung wird offensichtlich in der Praxis doch als Mangel deutlich, so daß eine hohe Motivation zum Erlernen von Sprachen besteht, was

sich insbesondere auf Englisch und Französisch, kaum auf die russische Sprache, bezieht.

Ebenfalls stark sind die Wünsche der Absolventen nach weiterem Wissenserwerb ausgeprägt, was sowohl das fachliche Wissen (22 %) als auch die Allgemeinbildung (12 %) betrifft. Diese Wünsche ergeben sich zum einen aus den konkreten Anforderungen des Arbeitsplatzes, aber auch daraus, daß diese jungen Intellektuellen Wissen als Grundlage für kompetente Entscheidungen im Beruf und im gesamten Leben schätzen.

Für bemerkenswert halten wir die Tatsache, daß doch sehr viele Studenten den Wunsch äußern nach einer anderen Tätigkeit und nach einem anderen Beruf. Das sind insbesondere Absolventen der Volksbildung und der Landwirtschaft. Hier zeigt sich erneut, daß Studenten, die im Verlauf des Studiums nur schwer zu ihrem Beruf finden, auch Startschwierigkeiten in der Praxis haben. Wenn Studenten langfristig auf eine bestimmte Tätigkeit eingestellt sind und sich damit identifizieren, wird die neue Lebenssituation besser gemeistert.

Trotz einiger Unterschiede in den Wünschen der weiblichen und männlichen Absolventen (weiblich weniger Technikbeherrschung, mehr sprachliche Ausbildung), lassen die Antworten darauf schließen, daß die Interessen, Neigungen und Wünsche der Absolventen nicht mehr eindeutig geschlechtsspezifisch sind. Weit auffälliger dagegen sind starke Unterschiede zwischen Absolventen der verschiedenen Berufe und Einsatzbereiche: So sind Absolventen der Volksbildung am meisten an ständiger fachlicher Weiterbildung interessiert, was von hohen Anforderungen, aber auch von hohem Verantwortungsbewußtsein und Fachinteresse zeugt. Auffallend ist auch, daß fast ausschließlich Studenten der Land-, Forst- und Nahrungsgüterwirtschaft starkes Interesse am Umweltschutz und an ökologischen Problemen bekunden (bei gleichzeitiger Bereitschaft, diese lösen zu helfen). Als letzte Besonderheit sei genannt, daß nur Absolventen der wissenschaftlichen Einrichtungen den Wunsch haben, Kreativität und Schöpferium auszubilden. Diese doch wesentliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Start ins Berufsleben fehlt bei allen anderen Bereichen gänzlich.

Die knappen Antworten der Absolventen auf diese Frage sollen nicht überbewertet werden, beeindrucken jedoch insofern, als sie zeigen, wie konkret, diesseitig, praktisch die Weiterbildungsträume der Absolventen im Kontext von sinnvoller, interessanter, vielseitiger Arbeit, aktiver Freizeitgestaltung, praktischer Lebensgestaltung und individueller Selbstverwirklichung sind.

ASPEKTE DER DISKUSSION

Aus der umfangreichen Thematik "Wissenschaft und Praxis im Studium" der Konferenz-Runde 3 wurden in der freien Diskussion unterschiedliche Fragen aufgeworfen. Dabei meldeten sich KIEL (Leipzig), SCHREIBER (Berlin), TRÜGER (Leipzig), HOFFMANN (Leipzig) zu Wort.

Auf eine Anfrage von KIEL zum Einführungsbeitrag von SCHMIDT stellte dieser noch einmal dar, daß etwa ein Drittel der Absolventen gleich mit Beginn ihrer Berufstätigkeit bzw. ein Jahr danach Leitungsfunktionen übernehmen. Am Studienende aber waren diese Studenten über ihre künftigen Arbeitsaufgaben nicht besser informiert als jene Absolventen, die nicht gleich mit einer Leitungsfunktion betraut wurden.

Das Problem der Informiertheit der Studenten verfolgte SCHREIBER (Berlin) in einer anderen Richtung. Ein beträchtlicher Teil der Studenten ist in den ersten Studienjahren schlecht informiert über die Möglichkeiten wissenschaftlich-produktiver Tätigkeit an ihren jeweiligen Sektionen. Am Studienende aber dann zeigte es sich in den Antworten zu der Frage nach "goldenen Regeln" des Studiums für Studienanfänger, daß viele hier angeben, es käme im Studium nicht auf die erreichten Noten an, sondern auf den umfassenden Erwerb wissenschaftlich-produktiver Fähigkeiten. Für zu viele Studenten ist diese Erkenntnis teuer erkaufte, sie haben einen "argen Weg" der Erkenntnis zurückgelegt. Diese Situation ist zu verändern. Schon zu Studienbeginn ist den Studenten hier mehr Hilfestellung zu gewähren, müssen sie mehr und besser über die wissenschaftlich-produktive Tätigkeit informiert werden.

TRÜGER (Leipzig) ergänzte dies mit dem Hinweis, daß seiner Ansicht nach die Studienpläne des 1. Studienjahres vieler Fachrichtungen zu wenig auf die jeweiligen fachlichen Probleme ausgerichtet sind. Die Studenten werden mit den "Grundlagen der Grundlagen" bekanntgemacht, aber was sie eigentlich studieren, das wissen sie schon gar nicht mehr so recht. Deswegen muß auch und gerade im 1. Studienjahr von Anfang an für jeden Studenten merkbar sein, welches Fach er studiert. Bei der anstehenden Überarbeitung von Studienplänen ist darauf besonders zu achten.

HOFFMANN (Leipzig) ging auf Probleme der Absolventenvermittlung ein. Die gesellschaftlichen Interessen mit den individuellen der Studenten in Übereinstimmung zu bringen, gehört zu den schwierigsten Aufgaben. Viele Chemiestudenten wollen nicht in der Industrie arbeiten. Sie suchen eine anspruchsvolle, saubere, gutbezahlte Tätigkeit mit hohem sozialen Status und sind nur schwer von gesellschaftlichen Notwendigkeiten zu überzeugen. Eine ganze Reihe von Faktoren spielt dabei eine gewichtige Rolle - sogar die großen globalen Probleme der Gegenwart. So ist es nach der Katastrophe von Tschernobyl sehr schwer, Absolventen zu Arbeitsstellen in Kernkraftwerke oder damit in Verbindung stehende Institutionen zu vermitteln.

Schlußwort auf der SIL-Abschlußkonferenz

wir haben gemeinsam eine sehr interessante Konferenz erlebt. Viele Anregungen zur Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses, für die praktische Arbeit an den Universitäten und Hochschulen wurden gestern und heute hier vermittelt. Gestützt auf eine über 60jährige gründliche wissenschaftliche Arbeit sind mit den Aussagen zur Leistungsentwicklung im Studium bedeutsame Erkenntnisse für den sich gegenwärtig vollziehenden Prozeß der Neugestaltung und weiteren Vervollkommnung der Hochschulbildung gewonnen worden.

Es wurden Ergebnisse vorgestellt und diskutiert, die Aufschluß über wesentliche Tendenzen sowie über fördernde bzw. hemmende Bedingungen und Faktoren der Leistungsentwicklung und des Leistungsverhaltens der Studenten geben. Sowohl die Forschungsberichte, Dissertationen, Studien als auch die Konferenz selbst bezogen sich immer auf unsere entscheidende Aufgabe, "neueste wissenschaftliche Ergebnisse in erster Linie über die Ausbildung und Erziehung parteiverbundener, fachlich ausgewiesener Kader, die mit der Strategie und Taktik der Partei auf das engste vertraut sind, in die Praxis zu überführen" (HÖBECKER 1988, S. 65).

Mit der Vorbereitung und der Konferenz selbst wurde eine anerkennenswerte Leistung vollbracht, um die umfangreichen Untersuchungen der SIL aufzubereiten, auszuwerten und zu theoretischen und praktischen Folgerungen zu führen. Dabei konnten sich die Kollektive des Zentralinstituts für Jugendforschung auf über 20jährige Erfahrungen in der Erforschung der Persönlichkeitsentwicklung der Studenten stützen. Im Mittelpunkt ihrer kontinuierlichen und verantwortungsvollen wissenschaftlichen Arbeit stand stets, Einstellungen und Verhaltensweisen der Studenten zu erkennen, die Wirksamkeit von Bedingungen und Faktoren, die Erziehung, Ausbildung und Studium beeinflussen, zu untersuchen, zur Einschätzung des Realisierungsgrades der Hochschulpolitik unserer Partei beizutragen und Vorschläge zu ihrer weiteren Vervollkommnung zu unterbreiten. Die Studenten-Intervallstudie Leistung bestätigt erneut, daß die "Studentenforscher" des ZIJ und ihre Verbündeten an den Universitäten und Hochschulen mit ihren wissenschaftlichen Untersuchungen mit-

helfen, wichtige Grundlagen für den Erziehungs- und Ausbildungsprozeß zu schaffen.

Es kann nicht Anliegen der Schlußbemerkungen zu dieser Konferenz sein, auf die Vielzahl der hier vorgetragenen Positionen und Empfehlungen einzugehen und sie unter dem Gesichtspunkt ihrer Verwertbarkeit etwa gar zu beurteilen. Das muß der weiteren gründlichen Auswertung aller schriftlich vorliegenden Untersuchungsergebnisse und der vielen interessanten Beiträge auf dieser Konferenz vorbehalten bleiben. So viel sei hier jedoch bemerkt, daß wir alle Ergebnisse gründlich an unseren hochschulpolitischen Zielstellungen messen müssen, da die jetzt vorgelegten Ergebnisse sich auf einen Studienjahrgang beziehen, der inzwischen in der Praxis tätig ist.

Im folgenden will ich versuchen, bezug nehmend auf wichtige Positionen über die Leistungsentwicklung und das Leistungsverhalten der Studenten, einige wesentliche hochschulpolitische Positionen darzulegen, für deren Umsetzung die Forschungsergebnisse auf jeden Fall genutzt werden sollten und weitere Forschungsarbeit erforderlich ist.

Ein erster Gesichtspunkt:

Die Studenten-Intervallstudie Leistung weist überzeugend nach, daß die Leistungsentwicklung und das Leistungsverhalten der Studenten nicht unabhängig von den vielen Faktoren, die auf die Persönlichkeitsentwicklung Einfluß haben, betrachtet und verändert werden können. In diesem Zusammenhang sind vor allem zwei Positionen von Bedeutung:

1. Das Leistungsverhalten ist ein bestimmter Ausdruck der Reife der Persönlichkeit. Zu dieser Position liegen wertvolle Aussagen vor. Sie wurden in der ersten Konferenzrunde vorgestellt. Die Untersuchung des unmittelbaren Zusammenhanges von Leistungsverhalten und politischen und weltanschaulichen Einstellungen und Haltungen, sowie von Leistungsverhalten und geistig-kulturellen und sportlichen Interessen und Tätigkeiten der Studenten u.a. hat es ermöglicht, die Wechselwirkung zwischen Leistungsverhalten und dem Gesamtprozeß der Persönlichkeitsentwicklung näher zu bestimmen. Vor allem diese Erkenntnisse sind für die weitere Erhöhung des Lei-

stungsvermögens und der Leistungsbereitschaft der Studenten bewußt zu nutzen.

Das ständige Streben nach hohen, gesellschaftlich nützlichen Leistungen auszuprägen, verlangt offenbar, die Persönlichkeitsentwicklung als einen langfristigen kontinuierlichen und komplexen Prozeß anzulegen und zu gestalten. Das setzt gründliche Analysen der Bedingungen und Faktoren voraus, die vor und während des Studiums die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen.

2. Mehr denn je ist unter den heutigen, oft sehr komplizierten internationalen und gesellschaftlichen Bedingungen und Zusammenhängen politische Verlässlichkeit, weltanschauliche Stabilität und ein hoher fachlicher und gesellschaftlicher Wirkungsgrad der Hochschulabsolventen unbedingt erforderlich.

Nur hohes Leistungsstreben, verbunden mit parteilichem, politischem Engagement befördert die sozialistische Entwicklung in unserem Lande, trägt zur immer besseren Nutzung der Vorzüge unserer Gesellschaftsordnung für die Meisterung der wissenschaftlich-technischen Revolution bei.

Es ist außerordentlich wichtig, daß die SII Aufschlüsse darüber gibt, welche Tendenzen politischer Haltungen und Anschauungen bei unseren Studenten zu erkennen sind. Wir brauchen ständig neue Erkenntnisse über Veränderungen im Denken und Verhalten der Studenten, um das Spezifische der heutigen Studentengeneration gesellschaftlich produktiv zu machen, um Voraussetzungen für konzeptionelle Überlegungen und das praktische Handeln an den Universitäten und Hochschulen zu erhalten. Wir müssen wissen, welches neue Gesellschaftsverständnis sich bei ihnen ausprägt, welche Ansprüche sie an den Sozialismus stellen, welche Erwartungen sie haben und wie sich ihre Bereitschaft bei der Gestaltung des Sozialismus in unserer Republik entwickelt. Aber das nicht aus einer Beobachterposition, sondern verbunden mit hohen Anforderungen an ihre fachwissenschaftliche Leistung und gesellschaftspolitische Tätigkeit. Zugleich müssen wir immer wieder neu die Bereitschaft und Fähigkeit aller Hochschullehrkräfte zum überzeugenden politischen Dialog mit den Studenten über alle sie bewegenden Fragen herausfordern. Das ist gerade in diesen Tagen und Wochen von besonderer Bedeutung, in denen es darum geht, die Politik unserer Partei überzeugend darzulegen, unsere Leistungen für ihre Verwirklichung zu

erhöhen und alle Versuche zu unterbinden, das Vertrauen in diese Politik erschüttern zu wollen. Auch für diese Aufgaben liefert die SIL wichtige Ansatzpunkte.

Ein zweiter Gesichtspunkt:

Es muß unser gemeinsames Anliegen sein, das Gesamtergebnis der SIL an den Anforderungen und Maßstäben der Neugestaltung und Vervollkommenung der Ausbildung zu messen, und es für sie nutzbar zu machen. Es geht, wie Genosse HONECKER in seiner Rede vor den 1. Kreissekretären im Februar hervorhob, darum, "mit einem weit über den jetzigen Zeithorizont hinausreichenden Blick ... die Frage produktiv zu beantworten, wie moderne Wissenschaft heute, unter Beachtung ihrer stürmischen Entwicklung, ihrer hohen Dynamik und ihres Innovationsdranges gelehrt und studiert werden muß" (1988, S. 65). Damit wurde eine objektive Notwendigkeit als hoher Anspruch für die weitere Umsetzung des Politbürobeschlusses vom 18.03.1980 formuliert. Mit der Neugestaltung der Aus- und Weiterbildung der Ingenieure und Ökonomen sowie in den Agrarwissenschaften und den juristischen Disziplinen müssen wir uns diesem Anspruch stellen. Gegenwärtig werden darüber hinaus durch gründliche Analysen Veränderungen im Medizinstudium und in der Ausbildung von Naturwissenschaftlern sowie in ausgewählten gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen vorbereitet. Dafür sollten die SIL-Ergebnisse gezielt genutzt werden.

Eine Reihe von Anregungen und Schlußfolgerungen sind für den Ausbildungs- und Erziehungsprozeß, unabhängig von einer bestimmten Studienrichtung, bedeutsam.

Während dieser Konferenz wurde mit einer differenzierten Auswertung für Studenten der technischen- und Wirtschaftswissenschaften, für Jurastudenten sowie für Studenten naturwissenschaftlicher Disziplinen begonnen. Dieser Prozeß sollte überall fortgesetzt und vertieft werden, um die präzisen spezifischen Aufgaben über die Leistungsentwicklung und das Leistungsverhalten der Studenten für die Neugestaltung und Vervollkommenung der Ausbildung zu erschließen.

Als Hauptrichtungen der Neugestaltung und Vervollkommenung der Ausbildung sehen wir an:

- eine gründliche marxistisch-leninistische Ausbildung, die zu festen weltanschaulichen Positionen und einem unerschütterlichen Klassenstandpunkt führt,
- eine breite, solide, anwendungsorientierte und durchgängige Grundlagenausbildung, die es erlaubt, neue Entwicklungen in der Volkswirtschaft, in Wissenschaft und Technik sowie auf dem Fachgebiet zu erkennen und in der eigenen Arbeit umzusetzen,
- die verstärkte Ausprägung der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studenten zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit,
- eine größere Flexibilität und Differenzierung der Ausbildung, um die individuellen Leistungsstärken zu fördern und die Fähigkeiten der Studenten zielgerichtet zu entwickeln.

Es geht also stärker um eine effektive und aktive Aneignung des Wissens und Könnens durch die Studenten bei stärkerer Ausrichtung der gesamten Ausbildung auf die berufliche Grundbefähigung. Die Durchsetzung dieses Konzepts der Hochschulbildung hat wesentlichen Einfluß darauf, die Produktivität der Studenten im Studium zu erhöhen, die Dialektik von Einheitlichkeit und Differenziertheit im Studium weiter auszugestalten, den Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Studenten zu erweitern und stärker alle Potenzen auszuschöpfen, die sich aus der neuen Qualität der Beziehungen zwischen Hochschule und Praxis für die Ausbildung ergeben. Die vorliegenden Ergebnisse der SIL sind eine Bestätigung dafür, diese Orientierung für die Neugestaltung und Vervollkommenung des Studiums konsequent zu verwirklichen.

Ein dritter Gesichtspunkt:

Die Ergebnisse der SIL lassen die Notwendigkeit noch deutlicher erkennen, mehr herausragende Leistungen zu erreichen und das gesamte Leistungsniveau der Studenten weiter anzuheben. Die SIL weist uns auf eine Vielzahl von Reserven hin, das Studium als produktive Phase zu vervollkommen und in diesem Zusammenhang vor allem die Eigenverantwortung der Studenten zu erhöhen und ihre Bereitschaft und Befähigung zur selbständigen wissenschaftlichen Arbeit weiter auszuprägen. Das ist natürlich in erster Linie eine Anforderung an das Niveau der Ausbildung und ein hoher Anspruch an den Hochschullehrer. Selbständige wissenschaftliche Arbeit durchgängiger, umfassender und wirkungsvoller zum tragenden Prinzip der

gesamten Ausbildung vom ersten Studienjahr an zu machen und als ein graduell abgestuftes System wachsender geistiger Anforderungen an die Studenten in einer Vielfalt von Formen zu gestalten, das erfordert eine ständige inhaltliche Arbeit, Hochschulmethodische und studienorganisatorische Konsequenzen und ein hohes Maß an Erziehung und Selbsterziehung.

Insgesamt geht es darum - und das unterstrich diese Konferenz -, dem Studenten mehr Verantwortung, mehr Handlungs- und Entscheidungsspielraum für die effektive Gestaltung seines Studiums zu übertragen und ihn zur Wahrnehmung dieser Verantwortung zu befähigen. Dabei erstreckt sich die Eigenverantwortung zunehmend auch auf die gesellschaftliche Nutzung der gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse. Wir verfügen dabei durchaus über Erfahrungen und Ergebnisse. So werden z.B. an der TH Ilmenau prinzipiell alle Studenten vom ersten Studienjahr an bewußt zur selbständigen wissenschaftlichen Tätigkeit herausgefordert und befähigt. Durch die Mitwirkung in Wissenschaftsbereichen sind sie frühzeitig in die Lösung wissenschaftlicher Aufgaben einbezogen. Insbesondere die persönlichen Kontakte zu Hochschullehrern sowie ein anspruchsvolles, interessantes, auf das studentische Leistungsvermögen abgestimmtes Themenangebot für die wissenschaftliche Arbeit wirken sich motivierend auf die Leistungsbereitschaft und die Übernahme persönlicher Verantwortung aus. Bewährt hat sich, daß dem Studenten von Beginn des 2. Semesters an ein wissenschaftlicher Betreuer zur Seite steht, der ihn im Prozeß der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit über das gesamte Studium hinweg berät. Im Zusammenhang mit zeitweiser Delegation zu Praxispartnern eignen sich Studenten u.a. Kenntnisse und Fertigkeiten in der Arbeit mit Spezialrechnern, über spezielle Software an und arbeiten sich in besondere Technologien ein.

An der IH Cottbus wird durch die Ausbildung insbesondere das eigene Experimentieren und Suchen nach effektiven Lösungen im Technikum, die Befähigung zu ingenieurmäßiger Tätigkeit zielgerichtet ausgeprägt. Die Arbeit in kleineren Gruppen während des technologischen und lehrgebietsbezogenen Praktikums in mehreren Stationen fördert in starkem Maße den aktiven Prozeß selbständiger Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten.

Es kann sicher nicht um das Kopieren dieser Art zu studieren durch alle Studienrichtungen gehen, aber vieles davon ist unter Beachtung der Spezifik der Studienrichtungen in breitem Maße machbar. Die kritischen Aussagen der SIL zu der noch sehr unterschiedlichen Nutzung der vorlesungsfreien Zeit für die selbständige wissenschaftliche Arbeit und in bezug auf den Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Studenten, der oft durch den sehr hohen Anteil an obligatorischen Lehrveranstaltungen und Mängeln in der Studienorganisation eingeengt wird, verdienen volle Beachtung. In einigen neuen Studienplänen, z.B. Elektroingenieurwesen, Bauingenieurwesen, Städtebau und Architektur, Wirtschaftswissenschaften, wurden Schlußfolgerungen gezogen, um die Produktivität, die Selbständigkeit und den Handlungsspielraum der Studenten zu erhöhen.

Wir haben die Vielzahl bekannter und bewährter Formen produktiven Studierens bei weitem noch nicht ausgeschöpft. Das betrifft bekannte Elemente des Lehr- und Studienprozesses wie Vorlesungen, Seminare, Übungen, Praktika, Beleg- und Jahres- sowie Abschluß- und Diplomarbeiten. Das gilt gleichermaßen für die Formenvielfalt des wissenschaftlichen Studentenwettstreits wie Studentenzirkel, Jugendobjekte, SRKB's, Jugendforscherkollektive, Fachwettbewerbe, Erfinderwettstreit und wissenschaftliche Studentenkongresse. Hier muß zukünftig mehr investiert werden, um die Effektivität aller dieser Formen und Wege zu erhöhen.

Es geht also nicht um einzelne Maßnahmen, sondern um die Vervollkommen und höhere Wirksamkeit aller Elemente des Studiums und darum, daß alle Hochschullehrer die Fähigkeit der Studenten zu selbständiger wissenschaftlicher Arbeit durch den Lehrprozeß entwickeln helfen und die zahlreichen aktiven Formen der Wissenseignung und Fähigkeitsentwicklung der wissenschaftlichen Betätigung umfassender, vom ersten Studienjahr an erprobt und durchgesetzt werden. Auch solche neuen Bewährungsfelder wie die frühzeitige Einführung in die Informatik sind dabei zu sehen.

Ein vierter Gesichtspunkt:

Unser Anliegen, die Leistungsbereitschaft und das Leistungsvermögen aller Studenten weiter zu erhöhen, verlangt die Ausgestaltung der Dialektik von Einheitlichkeit und Differenziertheit im Stu-

dium, insbesondere eine differenzierte Arbeit mit den Studenten. Auch dieses Erfordernis wird durch die Konferenz bekräftigt. Ein wesentlicher Aspekt liegt hier in differenzierten Studienangeboten und Studienwegen entsprechend gesellschaftlicher Erfordernisse und individueller Fähigkeiten und Neigungen. Wir müssen die erkennbaren Fähigkeits- und Leistungsunterschiede im Erziehungs- und Bildungsprozeß besser beachten, wobei der Grundsatz gilt, hohe Leistungen durch qualitativ hohe Forderungen unter Berücksichtigung vorhandener Unterschiede anzustreben.

Die Erfahrungen besagen, daß insbesondere der enge wissenschaftliche Kontakt zwischen Hochschullehrer und Student, die Arbeit in kleinen studentischen Gruppen zur Entwicklung der Arbeits- und Kommunikationsfähigkeit, zur Ausprägung des Kooperationsvermögens und zu wissenschaftlicher Arbeitsweise beitragen.

Im Zusammenhang mit einer differenzierten Arbeit hat die SLL auch wertvolle Anregungen zur Förderung besonders leistungsstarker und begabter Studenten vermittelt. In dieser Beziehung ist es einen guten Schritt vorwärts gegangen.

Eine Reihe von Absolventen, die auf der Grundlage individueller Studienpläne ausgebildet wurden, gehören heute in Hochschulen und in Kombinat zu den Produktivsten, und sie bestimmen den Fortschritt in Wissenschaft und Technik mit. Aber um einen wirklichen Durchbruch auf diesem Gebiet zu erreichen, müssen individuelle Studienpläne, Teilstudien im sozialistischen Ausland, zeitweiliger Hochschulwechsel, die Einbeziehung in spezielle Forschungsarbeiten, die Zusammenfassung solcher Studenten in Fördergruppen und Meisterklassen u.a. Formen wesentlich besser genutzt werden. Es ist ein vor allem qualitativer Anspruch, der ein weiteres Umdenken und mehr Mut bei manchem Hochschullehrer und Studenten erfordert.

Hier müssen auch neue Wege in Betracht gezogen werden. Studenten der Technischen Universität Dresden, der TU Karl-Marx-Stadt sowie der TH Ilmenau absolvierten im Anschluß an das Ingenieurpraktikum und in enger Verbindung damit große Ausbildungsabschnitte unter Produktionsbedingungen bei Ausschöpfung moderner Techniken in Kombinat und ihren wissenschaftlichen Zentren. Dabei zeigte sich, daß sich Studenten mit überdurchschnittlichen, außerordentlichen Leistungsanforderungen identifizieren. Herausragendes Beispiel da-

für ist die wissenschaftliche Arbeit von 14 Studenten der TU Karl-Marx-Stadt im Forschungszentrum Mikroelektronik Dresden, die im Rahmen des Jugendforscherkollektivs der FDJ "Silicide" an der Entwicklung des 1-Megabit-Speicherchip mitwirkten.

Verehrte Anwesende!

Gestatten Sie mir, noch einige Überlegungen zur weiteren Arbeit der Studentenforscher zu äußern.

1. Zunächst unterstützt unser Ministerium den Vorschlag, gemeinsam die Ergebnisse der SIL gründlich weiter auszuwerten und dabei die Hinweise, die auf dieser Konferenz dazu gegeben wurden, konstruktiv aufzugreifen.

Das bezieht sich vor allem auf die Neugestaltung und Vervollkommnung der Ausbildung, auf Aussagen und Anregungen, die für alle Studienrichtungen von Bedeutung sind und auf die differenzierte Auswertung z.B. auf dem Gebiet der Technikwissenschaften, der Wirtschaftswissenschaften, bei der Ausbildung von Lehrerstudenten u.a. Dafür sollten auch die Leitungen der Universitäten und Hochschulen gewonnen werden.

Ergebnisse der SIL werden im Januar 1989 in eine generelle Einschätzung der Leistungsentwicklung und des Leistungsverhaltens der Studenten durch unser Ministerium und selbstverständlich auch in die daraus zu ziehenden Schlußfolgerungen einfließen. In bewährter Weise wird Genosse Prof. Kurt STARKE die Ergebnisse der SIL vor den Prorektoren für Erziehung und Ausbildung im Februar 1989 darlegen.

Das Ministerium unterstützt die Weiterführung der wissenschaftlichen Arbeiten, die vorgesehene SIL (E), um den Standpunkt der Absolventen über die Wirksamkeit ihres Studiums zu erfahren. Überhaupt sollten wissenschaftliche Untersuchungen zum Leistungsverhalten und zur Leistungsentwicklung sowie der Berufsverbundenheit der Studenten kontinuierlich fortgesetzt werden, um fundierte Aussagen treffen zu können über die Wirksamkeit der Neugestaltung und Vervollkommnung der Ausbildung. Dazu kann die weitere Arbeit am 2-Projekt des Zentralinstituts für Jugendforschung "Leistungsentwicklung im Studium" weitere Impulse geben.

2. Der bewährte Weg der Studentenforschung, mit ihren spezifischen Mitteln konstruktiv und aktiv zur allseitigen Persönlichkeitsentwicklung der Studenten, zur Ausprägung politischer, weltanschaulicher und moralischer Einstellungen und Haltungen und einer reichen geistig-kulturellen Bildung beizutragen, sollte weiter beschritten werden.

Das ist sicher eine sehr weitgehende Aufgabe, die aber durch solche komplexen Untersuchungen wie "Student 89" gut realisiert werden kann.

3. Ausgehend von dem Bemühen, gezielter bestimmten theoretischen Fragestellungen nachzugehen und noch praxiswirksamer zu werden, sollte die weitere Arbeit darauf gerichtet werden, den inhaltlichen Anspruch so zu erhöhen, daß deutlicher Gesetzmäßigkeiten der Persönlichkeitsentwicklung der Studenten aufgedeckt und herausgearbeitet werden können. Das erfordert eine noch komplexere Sicht und müßte dazu beitragen, den Weg junger Menschen in unserem Land zu sozialistischen Denk- und Verhaltensweisen genauer zu erforschen mit dem Ziel, ihn wirkungsvoller zu beeinflussen.

4. Schließlich möchten wir anregen, die für die Hochschulbildung und für ihren Erfolg entscheidenden Beziehungen zwischen Studenten und Lehrkräften und Studenten und ihren FDJ-Kollektiven weiterhin in das Zentrum der Studentenforschung zu rücken. Alles, was sich in der Hochschulbildung vollzieht, ist letztlich auf die Gemeinschaft von Hochschullehrer - Student und auf das politisch motivierte Leistungsstreben in den Studentenkollektiven zurückzuführen.

Die Anforderungen an die Arbeit der "Studentenforscher" und ihre "Praxispartner" nehmen also weiter zu. Viel wird davon abhängen, wie es zukünftig gelingt, die Kooperation der Studentenforscher zwischen ZfJ und den Universitäten und Hochschulen, die heute nicht mehr wegzudenken ist, weiter zu vertiefen. Vor allem dadurch, daß wir die wissenschaftlichen Ergebnisse und die Wirksamkeit ihrer Umsetzung noch eindeutiger an der Ausprägung politischer Haltungen und den Arbeitsergebnissen der Studenten messen, soll unsere weitere enge Zusammenarbeit bestimmt sein.

Verbunden mit dem herzlichsten Dank wünsche ich allen "Studentenforschern" zugleich im Namen des Ministers für Hoch- und Fachschulwesen, Genossen Prof. Dr. BÖHME, für ihre weitere Arbeit viel Erfolg und gute Ergebnisse.

Quelle:

Honecker, E.: Mit dem Volk und für das Volk realisieren wir die Generallinie unserer Partei zum Wohle der Menschen. Berlin 1988

Abkürzungen

ABF	Arbeiter- und-Bauern-Fakultät
BAMA	Berufsausbildung mit Abitur
BBS	Betriebsberufsschule
FSA	Fachschulabschluss
HSA	Hochschulabschluss
Lwi	Landwirtschaftsstudenten
Leh.	Lehrerstudenten
m	männlich
Med.	Medizinstudenten
MPF	Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen
MLG	marxistisch-leninistisches Grundlagenstudium
Nwi	Studenten der Naturwissenschaften (in der SIL: Physik und Chemie)
NWK	Nachwuchskader
NWK-Studie	Nachwuchskaderstudie
Pos.	Antwortposition
R	Rangwert
SG	Seminargruppe
SIL	Studenten-Intervallstudie Leistung (Start: 1982; 4. Etappe: 1986/87)
SIS	Studenten-Intervall-Studie (Start: 1970; letzte Etappe: 1985)
SRKB	Studentisches Rationalisierungs- und Konstruk- tionsbüro
SWH	Studentenwohnheim
Technik	Ingenieurstudenten
w	weiblich
wiss.	wissenschaftlich
Wiwi	Studenten der Wirtschaftswissenschaften
WPS	wissenschaftlich-produktives Studium
WTF	wissenschaftlich-technischer Fortschritt
\bar{x}	Mittelwert
ZHB	Zentralinstitut für Hochschulbildung

AUTORENVERZEICHNIS

AUSTERMÜHLE, Theo, Dr. sc. phil.

Martin-Luther-Universität Halle / Sektion Sportwissenschaften
EATHEE, Gustav-Wilhelm, Doz. Dr. sc. phil. et Dr. paed.

Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig / Abt. Studenten-
forschung

BRELMANN, Helga, Prof. Dr. sc. phil.

Pädagogische Hochschule Dresden / Sektion Marxismus-Leninismus
BOEHM, Gabriele, Dr. oec.

Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin / Abt. Bildungsso-
ziologie

BUCK-BECHLER, Gertraude, Prof. Dr. sc. paed.

Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin / Abt. Hochschul-
pädagogik

CIESLOK, Ines, Dipl. Soz.

Technische Universität Magdeburg / Sektion Pädagogik-Hochschul-
pädagogik

DAMM, Erika, Dr. phil.

VEB MIKROSA Leipzig / Kaderabteilung

FRIEDRICH, Walter, Prof. Dr. habil.

Direktor des Zentralinstituts für Jugendforschung Leipzig

GABRIEL, Birgit, Dipl. Soz.

Karl-Marx-Universität Leipzig / Sektion Wissenschaftlicher Kom-
munismus / Laboratorium für Studentenforschung

GABRIEL, Gabriele, cand. phil.

Karl-Marx-Universität Leipzig / Sektion Wissenschaftlicher Kom-
munismus

GEBUHR, Klaus, Dr. phil.

Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin / Abt. Bildungsso-
ziologie

HARTWIG, Ehrhard, Dr. paed.

Technische Universität Karl-Marx-Stadt / Sektion Erziehungswis-
senschaften / Wissenschaftsbereich Hoch- und Fachschulpädagogik

HEINICKE, Hans, Dr. sc. paed.

Technische Universität Dresden / Institut für Hochschulsport

HESSELBART, Hubert, Dipl.-Lehrer

Arbeiter- und Bauernfakultät Halle

HEUBLEIN, Ulrich, Dr. rer. pol.

Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig / Abt. Studentenforschung

KRAATZ, Eva, Dr. oec.

Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin / Abt. Hochschulpädagogik

LANG, Cornelia, Dr. phil.

Pädagogische Hochschule Leipzig / Sektion Marxismus-Leninismus

LEHMANN, Hans-Friedrich, Dr. sc. paed. et Dr. oec.

Wilhelm-Pieck-Universität Rostock / Sektion Pädagogik und Psychologie / Wissenschaftsbereich Hoch- und Fachschulpädagogik

LISCHKA, Irene, Dr. phil.

Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin / Abt. Bildungssoziologie

LOUTZ, Eveline, Dr. phil.

Karl-Marx-Universität Leipzig / Sektion Marxismus-Leninismus

MÜLLER, Elke, Dipl. phil.

Karl-Marx-Universität Leipzig / Sektion Wissenschaftlicher Kommunismus / Laboratorium für Studentenforschung

MÜLLER, Erich, em. Prof. Dr. paed.

Pädagogische Hochschule Potsdam

MÜLLER, Joachim, Dipl.-Lehrer

Arbeiter- und Bauernfakultät Halle

ROCHLITZ, Manfred, Prof. Dr. sc. phil.

Hochschule für Verkehrswesen Dresden / Sektion Marxismus-Leninismus / Wissenschaftsbereich Soziologie

SCHAUER, Heinz, Dr. phil.

Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig / Abt. Studentenforschung

SCHMIDT, Harald, Dipl. oec.

Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig / Abt. Studentenforschung

SCHNEIDER, Gerold, Dr. phil.

Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin / Abt. Bildungssoziologie

SCHREIBER, Gerhard, OStR Dr. paed.

Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin / Abt. Hochschulpädagogik

SCHREIER, Jochen, Dipl. phil.
 Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig / Abt. Studenten-
 forschung

SCHREIER, Kerstin, Dipl.-Lehrer
 Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig / Abt. Studenten-
 forschung

SCHREIER, Michael, Dipl.-Lehrer
 Martin-Luther-Universität Halle / Sektion Sportwissenschaften

SCHWANKE, Siegfried, Prof. Dr.
 Stellvertreter des Ministers für Hoch- und Fachschulwesen

STARKE, Kurt, Prof. Dr. sc. pol.
 Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig / stellv. Direktor
 und Abteilungsleiter Studentenforschung

STARKE, Uta, Doz. Dr. sc. phil. et Dr. rer. pol.
 Karl-Marx-Universität Leipzig / Sektion Wissenschaftlicher Kom-
 munismus / Laboratorium für Studentenforschung

STERNITZKY, Anita, Dr. paed.
 Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin / Abt. Bildungsso-
 zologie

TÖPPERWEIN, Gabriele, Dr. phil.
 Karl-Marx-Universität Leipzig / Sektion Wissenschaftlicher Kom-
 munismus / Laboratorium für Studentenforschung

TRIER, Matthias, Doz. Dr. sc. paed.
 Friedrich-Schiller-Universität Jena / Sektion Erziehungswissen-
 schaften

TRÜGER, Fritz, Prof. Dr. sc.
 Prorektor für Erziehung und Ausbildung der Karl-Marx-Universi-
 tät Leipzig

WARCZOK, Rainer, Doz. Dr. sc. phil.
 Zentralinstitut für Hochschulbildung Berlin / Abt. Bildungsso-
 zologie

WELLER, Konrad, Dr. phil.
 Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig / Abt. Studenten-
 forschung

